



Tampereen ammatillinen opettajakorkeakoulu

1.1.1 Opettajankoulutuksen kehittämishanke

Sosiaalipedagogiikka ja sosiokulttuurinen innostaminen
ammattillisen identiteettini rakennusaineina

Johanna Hakkarainen

2009

Johanna Hakkarainen

Sosiaalipedagogiikka ja sosiokulttuurinen innostaminen
ammattillisen identiteettini rakennusaineina
65 sivua + 6 liitesivua

Opettajankoulutuksen kehittämishanke
Tampereen ammatillinen opettajakorkeakoulu
Ryhmän opettaja
Maaliskuu 2009
Asiasanat

Kaarina Ranne

Sosiokulttuurinen ajattelu, sosiaalipedagogiikka, sosio-
kulttuurinen innostaminen, työttömien virkistystoiminta

TIIVISTELMÄ

Kehittämishankkeen tavoitteena on laatijansa ammatillisen identiteetin vahvistaminen. Raportissa avataan sosiokulttuurisen ajattelun, sosiaalipedagogiikan sekä sosiokulttuurisen innostamisen käsitteitä. Siinä kuvataan esimerkkeinä sosiaalipedagogisesta työstä myös kirjoittajan omaa työtä ET-Pori toiminnassa, sekä erityisnuorisotyötä. Lisäksi raportissa kuvataan Porin kaupungin erityisnuorisotyön sekä ET-Pori toiminnan järjestämää TY-Vi –leiriä, jota pyritään peilaamaan sekä sosiaalipedagogiikan että sosiokulttuurisen innostamisen maailmoihin. Raportin lopussa kirjoittaja pohtii myös kehittämishankkeen laatimisen vaikutusta oman ammatillisen identiteetin kasvuunsa.

Sisällys:

Kehittämishankkeen taustoja	4
1. Sosiokulttuurinen ajattelu.....	5
1.1 Sosiokulttuurisen ajattelun taustaa – oppiminen sosiaalisen vuorovaikutuksen tuloksena.....	5
1.2 Yksilön ja yhteisön resurssit.....	9
1.3. Viestintä ja ajattelu.....	11
1.4. Lähikehityksen vyöhykkeet.....	12
2. Sosiaalipedagogiikka.....	14
2.1 Sosiaalipedagogiikan käsitteenmäärittelyä.....	14
2.2 Sosiaalipedagogisen työn lähtökohdat	17
2.3 Sosiaalipedagogiikan työmuotoja.....	21
2.4 Sosiaalipedagogiikkaa antiikista tähän päivään.....	22
2.5 Työntekijän ammatillisuus	25
3. Sosiokulttuurinen innostaminen.....	28
3.1 Sosiokulttuurisen innostamisen käsitteenmäärittelyä.....	28
3.2. Innostamisen teoreettinen malli.....	32
3.3 Innostamisen käytännöt.....	34
3.4 Innostamisen maailmoja.....	36
3.5 Innostajan ammatillisuus.....	39
4. Teoriasta käytäntöön.....	41
4.1 ET-Pori – Etsivä työ Porin verkostossa.....	41
4.2 Erityisnuorisotyö ja nuoren kohtaaminen.....	44
4.3 Ty-Vi-leiri.....	48
4.3.1 Leirin valmistelu.....	52
4.3.2 Leirillä.....	55
4.3.3 Pohdintaa leirin jälkeen.....	58
5. Pohdintaa.....	61
LIITEET 4 kpl	

Kehittämishankkeen taustoja

Aloitin vuoden 2009 elokuussa uudessa työpaikassa ET-Pori nimisessä etsivän nuorisotyön hankkeessa. Vaikka työni sisältää paljon samoja osaamisvaatimuksia kuin opettajallakin työssään on, lähtökohta työn tekemiseen on huomattavan erilainen. Osa työtäni on kehittää toimintaa, jolla voitaisiin sekä ohjata nuoria heidän tarvitsemiinsa yhteiskunnan tarjoamiin palveluihin, että pyrkiä ehkäisemään koulutuksen ja työelämän tai laajemminkin ajatellen palvelujärjestelmän ulkopuolelle joutumista. Uuteen työhöni liittyen ammatillinen kehittymiseni sai uusia haasteita, sillä vaikka olen elämäni varrella työskennellyt monenlaisten erilaisten ihmisryhmien parissa, nuorten parissa olen työskennellyt lähinnä opettajan tai harrasteohjaajan ominaisuudessa. Uusissa työtehtävissäni asiakaskuntani painottuu kuitenkin voimakkaasti nuoriin, joiden voidaan katsoa olevan niin kutsutun syrjäytymisuhan alla.

Kehittämishankkeessani haen tukea uuden ammatillisen identiteettini kasvuun saattamiselle. Teoreettista taustaa työlleni hain sosiokulttuurista ajattelua, sosiaalipedagogiikkaa ja sosiokulttuurista innostamista käsitelleestä kirjallisuudesta. Sosiokulttuuriseen ajatteluun perehdyin tutustumalla Roger Säljön teokseen Oppimiskäytännöt- Sosiaalipedagoginen näkökulma, joka teoksen nimen mukaisesti tarkastelee oppimista sosiaalikulttuurisesta näkökulmasta. Sosiaalipedagogiikan käsitettä puolestaan avasin itselleni sekä Juha Hämäläisen kirjoittaman Johdatus sosiaalipedagogiikkaan, sekä Kaarina Rannen, Anne Sankarin, Tuula Rouhiainen-Valon ja Tuula Ruususen toimittaman Sosiaalipedagoginen ammatillisuus – Medsenin kukasta toiminnan tulppaaniksi –teoksien kautta. Sosiokulttuurisen innostamisen maailmaan minut puolestaan johdatti Leena Kurjen kirjoittama Sosiokulttuurinen innostaminen- Muutoksen pedagogiikka –teos.

Valitsemani teoriat muodostavat mielessäni ylhäältä ajattelusta käytännön kautta toimintaan etenevän kokonaisuuden. Vaikkei käytännön työni vastaakaan kaikilta osin esittämieni teoreettisen lähestymistapojen toimintamalleja, tuntui itsestäni silti järkevältä kehittämishankkeekseni rakentaa kaikki edellä esitetyt kolme tasoa käsitävä kokonaisuus. Oman ammatti-identiteetin ja työtapojen muotoutuminen ovat mielestäni kaiken aikaa työssä läsnä olevia ilmiöitä, eikä ihminen kliseisesti mutta

totta puhuen ole koskaan työssään valmis. On kuitenkin hyvä aika-ajoin pysähtyä eri näkökulmilta pohtimaan, mistä kaikesta siinä voisi olla kysymys.

Koska hankkeeni tarkoitus liittyy vahvasti työhöni, kuvaan raportissani lyhyesti myös työtäni, ET-Pori toimintaa, ja sen taustoja. Teen työtäni tiiviissä yhteistyössä Porin kaupungin vapaa-aikaviraston nuorisoyksikön erityisnuorisotyön kanssa ja myös oma työni voitaisiin laskea osin kuuluvaksi erityisnuorisotyön alueelle. Tästä syystä esittelen lyhyesti myös erityisnuorisotyön kenttää. Kehittämishankkeeseeni liittyen osallistuin myös Porin kaupungin vapaa-aikaviraston nuorisoyksikön erityisnuorisotyön, Ulvilan kaupungin erityisnuorisotyön ja ET-Pori -toiminnan yhdessä järjestämän työttömien nuorten Ty-Vi -leirin suunnitteluun ja toteutukseen. Esittelen työni lopuksi lyhyesti myös leirikokemuksiani, joista sain kokemuksellista pohjaa teorian tiedon ja oman ajatteluni peilaamiselle.

1. Sosiokulttuurinen ajattelu

Valitsin kehittämishankeeni yhdeksi tavoitteeksi selvittää itselleni sosiokulttuurisen ajattelun lähtökohtia. Sosiokulttuurisen ajattelun teoria avaa näkökulmia ihmisten kassa tehtävän nonformaalista oppimista edistämään pyrkivän työskentelyn vaikuttavuuden perusteluille. Kaikki oppiminen ei tapahdu luokkahuoneissa etukäteen tarkkaan määriteltyihin opetussuunnitelmiin perustuen. Luokassa tapahtuvan opettamisen järjestämisen ohella kasvattajan työ voi siis olla myös muunlaisien mahdollisuuksien luomista sosiaaliseen kanssakäymiseen. Sosiaalinen kanssakäyminen puolestaan on sosiokulttuurisen ajattelun mukaan oppimisen ohella myös kaiken inhimillisen kasvun perusta.

1.1. Sosiokulttuurisen ajattelun taustaa - oppiminen sosiaalisen vuorovaikutuksen tuloksena

Sosiokulttuurisen ajattelun lähtökohtana ovat Lev S. Vygotskin 1920- ja 1930 luvun Neuvostoliitossa muotoilemat ajatukset ihmisen kehityksestä. Tuolloin virallisesti hyväksytty näkemys oppimisesta oli lähellä behavioristista näkemystä. Behaviorismia seurasi 1950- luvun loppupuolella ja 1960- luvun alussa kognitivismi, sekä

1960-luvulla Jean Piaget'n kasvatustieteellinen teoria. Piaget oli innostunut ihmisen älystä, sekä siitä miten ihminen muodosti tietoja vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Hänen ajatuksensa johtivat lapsikeskeisemmän pedagogiikan muotoutumiseen, jossa hän korosti lapsen aktiivisuuden merkitystä, sitä että lapsen tulisi itse ohjata omaa kehitystään hankkien omia fyysisiä ja älyllisiä kokemuksia kehittyäkseen. (Säljö 2004, 46-47, 56-57.)

Kognitiivisen kehittymisen voidaan Roger Säljön (2004) mukaan katsoa olevan sellaisten kokemusten hankkimista, jotka korjaavat maailmankuvaa ja kehittävät siten älyä. Toimiessamme ympäristön kanssa vuorovaikutuksessa meitä säätelevät sekä sulautumisen että mukautumisen prosessit. Näistä sulautuminen, adaptaatio ympäristöön, tai Piaget'n kielellä assimilaatio, mahdollistaa havaintojen tekemisen, ymmärtämisen ja tarkoituksenmukaisen toiminnan. Mukautuessamme koemme maailman olevan odottamamme kaltainen. Akkomodaatio sitä vastoin tarkoittaa muutosta todellisuuden tarkastelussamme. Kun kaikki ei ole kuten odotimme, tulee meidän tehdä työtä rakentaaksemme uuden skeeman, eräänlaisen mielen representaation todellisuudesta, tai muokataksamme vanhaa. Kognitiiviset skeemamme antavat tämän jälkeen meidän assimiloida, muuttaa skeemaan kuuluvaksi, uusi tapahtumajakso, joka siis ei ole enää tämän jälkeen ole ennalta tuntematon. (Säljö 2004, 58.)

Sosiokulttuurinen teoria katsoo Roger Säljön (2004) mukaan tiedon, taidon ja osaamisen välittyvän ja syntyvän sosiaalisessa kommunikaatiossa. Oppiminen ei siis ole vain tietyissä paikoissa tapahtuvaksi organisoitavissa oleva ilmiö, vaan läsnä kaikissa inhimillisissä toiminnoissa. Se ei myöskään ole sama ilmiö eri aikakausina tai erilaisten kulttuuristen ehtojen vallitessa, sillä nämä vaikuttavat siihen kuinka, miten paljon ja mitä opimme tai mistä saamme tietoa. Oppimista myös tapahtuu kaiken aikaa, sillä jonkin asian ymmärtämättömyys tai epäonnistuminen muokkaavat ihmistä siinä missä myönteisetkin kokemukset. Oppimisessa voidaankin Säljön mukaan katsoa olevan kyse siitä, mitä yksilöt ja yhteisöt oppivat sosiaalisissa tilanteissa ja siitä mitä he oppimastaan tulevaisuudessa käyttävät (Säljö 2004, 6, 10-12.)

Sosiokulttuurisessa näkökulmassa keskeiseksi Säljön (2004) mukaan nousee siis vuorovaikutus yksilön ja yhteisön välillä. Tästä näkökulmasta katsottuna ihminen ymmärretään biologiseksi olennoksi, yhdistelmäksi lajimme määäämiä fyysisiä ja

henkisiä voimavaroja. Ihminen ei Säljön mukaan ole olemassaolonsa aikana kehittänyt lajina paljoakaan, joskin muutoksia älyllisissä ja fyysisissä valmiuksissamme sekä tiedoissamme ja taidoissamme on kuitenkin tapahtunut. Olemme ennen kaikkea oppineet järjestämään ihmisten yhteistoimintaan perustuvia pysyviä ja tehokkaita sosiaalisia järjestelmiä. Käytös-, ajattelu- ja kommunikointitapamme, kuten myös tapamme käsittää todellisuutta ovat muotoutuneet sosiaalisten ja kulttuuristen kokemustemme seurauksena. (Säljö 2004, 16-18, 33.)

Merkittävää ei sosiokulttuurisen näkökulmasta Säljön (2004) mukaan olekaan vain se mitä yhteiskunnassa voidaan saada aikaan, vaan yhtäläillä myös se, mihin yksittäiset kulttuurin tai yhteiskunnan jäsenet kykenevät. Oppimiseen liittyen kiinnostus sosiokulttuurisen ajattelun näkökulmasta kohdistuu yksilöiden ja ryhmien fyysisten ja kognitiivisten välineiden omaksumiseen ja hyväksikäyttöön. Merkittäväksi Säljö nostaa kysymyksen siitä, miten omaksumme kulttuuriimme ja ympäristöömme kuuluvat ajattelun ja käytännöllisten toimenpiteiden suorittamisen keinot. Ne välineet ja työkalut, jota käytämme ympäristöämme ymmärtämiseen ja siinä toimimiseen. Nämä tiedot ja valmiudet eivät ole biologisena ilmiönä aivoissamme. Siitä huolimatta pysytymme käyttämään hyväksemme luonnon suomia rajoitettuja ominaisuuksiamme tuloksellisesti olemalla mukana yhteisöllisissä toiminnoissa juuri älyllisin ja käytännöllisin välinein. (Säljö 2004, 16, 18-19.)

Sosiokulttuurisen selityksen mukaan aiempien sukupolvien kokemukset ja tiedot sisältyvät käyttämiimme välineisiin ja toimintoihin, ja käyttäessämme näitä käytämme hyväksemme myös niihin kiteytyneitä kokemuksia. Säljö (2004) selvittää, etteivät tiedot sijaitse esineissä ja tapahtumissa itsessään, vaan kuvauksissamme ja analyysissämme niistä. Ihminen saa tietoja ja valmiuksia viestinnän kautta ja ajattelu on merkittävältä osin ihmisen oman ruumiin ja omien aivojen ulkopuolella olevien ilmiöiden hallitsemista. Toisten puheita kuuntelemalla tietoisuus siitä, mikä kussakin tilanteessa tehtävissä olevista havainnoista on kiinnostavaa ja huomionarvoista, kasvaa. Lapsi siis syntyy jo käynnissä oleviin näkökulman ja suhtautumistavan ympäristöön sisältäviin vuorovaikutuksellisiin ja viestinnällisiin tapahtumiin. (Säljö 2004, 19-20, 27, 35, 61.)

Ihminen ei Säljön (2004) mukaan kuitenkaan vain sopeudu olemassa oleviin edellytyksiin, vaan myös luo omaa ympäristöään. Suurelta osin itse luomassaan maailmassa hän kehittyy ja oppii ja pian syntymän jälkeen kehitys muuttuu biologisten tekijöiden määräämästä sosiokulttuurisissa olosuhteissa tapahtuvaksi. Kulttuuri nähdään sosiokulttuurisessa ajattelussa yhteisnimitykseksi kaikille osittain yksilössä, osittain sosiaalisessa kanssakäymisessä ja osittain aineellisessa ympäristössä oleville välineille. Se on ajatusten, arvostusten, tietojen ja taitojen ja muiden voimavarojen yhdistelmä, johon kuuluvat myös kaikki arkeemme kuuluvat fyysiset välineet. Se on ihmisen luoma, ihmisen ja ulkomaailman välissä sijaitseva ilmiö. Emme siis elä vain biologisessa todellisuudessa, vaan osittain myös keinotekoisessa maailmassa. Esimerkiksi kieli ja työkalut ovat osa kulttuuriamme, mutta luominamme ja näin ei biologisina ilmiöinä keinotekoisia. (Säljö 2004, 27,34.)

Tarkasteltaessa sosiokulttuurisesta näkökulmasta oppimista huomioon on Roger Säljön (2004) mukaan otettava kolme toistensa kanssa vuorovaikutuksessa olevaa ilmiötä. Nämä ovat älyllisten (tai psykologisten/kielellisten) välineiden käyttö, fyysisten välineiden (tai työkalujen) kehittäminen ja käyttö, sekä viestintä. Älylliset välineet ratkaisevat käytännön ongelmia ja näin auttavat meitä toimimaan fyysisessä todellisuudessa. Viestinnän avulla, johon tässä lasketaan kuuluvaksi myös tavat, joilla ihmiset ovat kehittäneet yhteistyön muotoja, sosiokulttuuriset välineet sekä luodaan että välitetään eteenpäin. Jonkin asian osaaminen myös useimmiten tarkoittaa juuri jonkin viestinnällisen käytännön toiminnan hallitsemista, mikä yleensä sisältää myös jonkinlaista fyysistä toimintaa, sillä inhimilliset toiminnat ovat useimmiten sekä fyysisiä että viestinnällisiä. (Säljö 2004, 20, 35.)

Diskurssin, kielen välittämän ymmärryksen, kehittäminen ympäristöstä on Säljön (2004) mukaan yksi ihmisen selvimmistä tavoista kokemusten keräämiseen ja todellisuutensa luomiseen. Inhimillinen kieli on joustava ja alati kehittyvä, ja siten erinomainen yksilöiden ja yhteisöjen tietojen, käsitysten ja merkitysten tuottamiseen ja ymmärtämiseen tarkoitettu mekanismi. Kielen ansioista ihmisellä on ainutlaatuisen kyky kokemusten jakamiseen toisten kanssa ja käsitteellisin termein tapahtumia tulkittamalla mahdollistuvat niin kokemusten vertailu kuin niistä oppiminenkin. Oppiminen on siis Säljön mukaan inhimillisen toiminnan luonnollinen ja välttämä-

tön osatekijä. Tavallinen keskustelu synnyttää tietoja ja taitoja, jotka yksilö omaksuu ja joiden myötä hän muotoutuu. (Säljö 2004, 32-33, 45.)

1.2. Yksilön ja yhteisön resurssit

Sosiokulttuurisessa näkökulmassa korostuvat Roger Säljön (2004) mukaan ajattelun ja toimintaan käytettävissä olevat resurssit, näiden vaikutus yksittäisen ihmisen oppimiseen, kuten myös yksittäisen ihmisen oppimisen vaikutukset yhteisön käytettävissä oleviin resursseihin. Ihmisen kehityksen ei sosiokulttuurisessa ajattelussa katsota Säljön mukaan määräytyvän vain hänen omasta aktiivisuudestaan ympäristöään kohtaan. Merkityksellisenä nähdään myös se prosessi, jossa yhteisöjen ja yhteisöllisten toimintojen välityksellä tulkinta ympäristöstä välittyy yksilölle. Opimme omassa kulttuurissamme tärkeinä koetut valmiudet ja taidot nopeammin kuin sellaiset, joita oma kulttuurimme pitää toisarvoisina. Siihen kuinka kehityksemme tapahtuu, vaikuttavat siis sekä oma kulttuurimme että sosiaalinen ympäristömme. (Säljö 2004, 65, 68-69.)

Ihmisen kyky ja halu oppia vaikuttaa Säljön (2004) mukaan merkittävästi hänen elämäнкаareensa, ja koulumenestys määrää suurelta osin hänen tulevia mahdollisuuksiaan. Säljön mukaan demokraattinen yhteiskuntamallin ihanteen mukaan yksilön menestyksen tulee riippua yksilön kyvyistä, ahkeruudesta ja kunnianhimosta pikemmin kuin hänen sosiaalisesta taustastaan. Koulutuksesta muotoutuu kuitenkin ihmisiä luokittelevaa, minkä lisäksi myös yhteiskunnan monimutkaiset arkiset toiminnan vaativat yksilöiltä ja yhteisöiltä monentasoisia oppimisprosesseja. Niin kutsuttu järkevä, kypsä toiminta onkin Säljön mukaan sosiokulttuuristen prosessien ja kokemusten tuote. (Säljö 2004, 33, 40.)

Ihmiset välittävät meille kielellisesti koodattujen ilmausten kautta kuvaa maailman toiminnasta ja sen toiminnan tarkastelutavoista. Säljön (2004) mukaan he vaikuttavat myös siihen, millaisena toimijana itsemme tässä todellisuudessa näemme. Vuorovaikutuksessa sosiaalistumme kulttuurisesti olemassa oleviin toimintoihin, käsityksiin ja vuorovaikutusmalleihin. Viestintä on ajattelun rakennusväline ja kommunikatio liittyy ihmisen sisäisen, eli ajattelun, sekä vuorovaikutuksen kautta tavoittamamme ulkoisen yhteen. (Säljö 2004, 65-66.)

Inhimillinen kulttuuri Roger Säljön (2004) mukaan dynaaminen ilmiö. Älyllisten ja käytännöllisten kykyjemme rajat siirtäviä, fyysisiin ja älyllisiin ongelmiimme ratkaisuja tuovia välineitä kehittyä ja kielen käytön tavat ja yhteisöjen sekä yhteisöllisyyden mallit muuttuvat. Koska omaksumamme kulttuuriset välineet muuttuvat, eivät myöskään älylliset kykymme pysy samanlaisina. Henkisiin valmiuksiin ja tietoihin liittyvät ominaisuutemme eivät siis ole stabiileja ja on mahdotonta määritellä, millainen jonkin ihmisen tieto tai taitotaso esimerkiksi tiettyä suoritetta kohtaan numeerisesti mitattuna pysyväisluonteisesti olisi. Pidämme helposti itsestäänselvyytenä että ihmisen tulee osata käyttää uusia älyllisiä ja käytännöllisiä välineitä ja odotuksemme ihmisen kyvyistä kasvavat. Koska älyllisten ja fyysisten kykyjen rajat siirtyvät, on mahdotonta sanoa ihmisen koskaan pystyvän saavuttamaan inhimillisen kehityksensä päätepistettä. Päätepisteen tavoittelun sijaan yksilön kannalta onkin ratkaisevaa se, mitkä älylliset tai fyysiset, vuorovaikutuksessa toisten kanssa välittyvät välineet, hänellä on käytettävissään ja kuinka hän niiden käytön hallitsee. Oppimisen kannalta puolestaan merkittävä on se, miten yksilö nämä välineet omaksuu. (Säljö 2004,70-71.)

Kognitiivisten resurssien pitäminen pelkästään ihmisen älyn ominaisuutena ei Roger Säljön (2004) mukaan ole sosiokulttuurisesta näkökulmasta katsoen perusteltua. Yhä uusia inhimillisiä toimintoja siirretään fyysisiin välineisiin, artefakteihin. Ajattelu ei sijaitse näiden sisällä, muttei myöskään pelkästään käyttäjän aivoissa. Artefaktien avulla pystymme kuitenkin ratkaisemaan ongelmia ja hallitsemaan sosiaalisia tilanteita toisilla tavoilla kuin niitä ilman. Artefakteja ei voida siis pitää vain kuolleina objekteina, sillä erilaiset välineet vaikuttavat mahdollisuuksiimme kommunikoida ympäristön kanssa. Saamme kokemuksen väittävien artefaktien kautta, eli elämme osin keinotekoisessa todellisuudessa. (Säljö 2004, 75, 79.)

Kaikkien ihmisten todellisuus ei siis ole samanlainen. Näin myöskään kaikilla ei ole mahdollisuutta saavuttaa samoja kognitiivisia resursseja. Oman perheen sosioekonominen tausta, ympäristöolosuhteet ja se kulttuuri ja siihen liittyvät arvostukset, jossa kasvamme vaikuttavat siihen, millaisia kognitiivisia resursseja meillä kullakin on lähtökohtaisesti käytössämme. Esimerkiksi huono-osaisuus yhteiskunnassa ei ole biologisessa mielessä periytyvää, mutta voi sitä kuitenkin sosiokulttuurisessa mielessä olla.

1.3. Viestintä ja ajattelu

Yksi sosiokulttuurisen ajattelun keskeisiä käsitteitä on välittyneisyys. Se merkitsee Roger Säljön (2004) mukaan näkemystä siitä, että ajattelumme ja käsityksmaailmamme ovat lähtöisin kulttuuristamme, joka värittämiä myös käyttämämme älylliset ja fyysiset välineet ovat. Oppiminen ja kehittyminen on suurelta osin artefakteihin siirtyneen tiedon, toimintastrategioiden ja rutiinien muodossa olevien kognitiivisten resurssien hyödyntämistä. Välittyneisyyden ei kuitenkaan voida ajatella tapahtuvan yksinomaan tekniikan ja artefaktien avulla. Välittävistä tekijöistä tärkeimmäksi nähdään kieleen ja sen käyttötapoihin sisältyvät resurssit. Kielelliset ilmaisut muokkaavat ulkomaailman ihmiselle merkitykselliseen muotoon. Niiden kautta tulemme myös osallisiksi toiminnallisista tavoista todellisuuden hahmottamiseen ja voimme olla vuorovaikutuksessa toisten kanssa. (Säljö 2004, 81-82.)

Kehittyminen ja oppiminen voidaan Säljön (2004) mukaan nähdä kielellisten erotte-lujen oppimisena. Nämä ovat älyllisiä/diskursiivisia välineitä joiden avulla voimme syventää ymmärrystämme. Näiden välineiden hallinta mahdollistaa meille esimerkiksi muistamisen, luokittelun ja vertaamisen. Nämä puolestaan luovat meille joustavuutta suhteessa ulkomaailmaan, sekä mahdollisuuden luoda tietoja ja näkökulmia, joita voimme käyttää käytännön yhteyksissä. Jos ihmiselle sen sijaan ei ole muodostunut tietoja esimerkiksi yhteiskuntaan luoduista tietojärjestelmistä, jää hän Säljön mukaan helposti ulkopuoliseksi sivustakatsojaksi myös itseään koskevissa asioissa. (Säljö 2004, 96-97.)

Sosiokulttuurisesta näkökulmasta katsottuna viestintä on Säljön (2004) mukaan luonteeltaan ja seurauksiltaan aineellista. Kieli nähdään sekä toiminnan välineenä että tärkeänä sosiaalisten toimintojen näyttämönä. Se on sekä kollektiivinen, interaktiivinen ja yksilöllinen sosiokulttuurinen ilmiö, toimien sekä kulttuurin, vuorovaikutuksen että yksilön ajattelun välineenä. Viestintä on Säljön mukaan merkitysten välittämistä ja vastaanottamista vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa. Ymmärrystä, erilaisia sisältöjä ja merkityksiä tuotetaan ja käytetään viestinnällisissä käytännöissä. Ymmärtämisen ja ymmärtämättä jättämisen raja ei kuitenkaan useinkaan ole täysin selvä (Säljö 2004, 86-87, 153-154.)

Säljön (2004) mukaan kieli kehittyy viestinnän aikaansaamisen ja ylläpitämisen välineeksi, eivätkä kieli ja viestintä siis ole sama asia. Myöskään sanamme ja ajatuksemme eivät usein vastaa toisiaan, vaikka puheen ja ajattelun välillä ei toisaalta ole selviä rajoja. Viestimään oppiminen, kasvaminen sosiokulttuuriseksi olennoksi, tapahtuu interaktiivisten edellytysten ja haasteiden puitteissa. Se, että osaa ilmaista jotain, hallitsee käsitteitä ja järjestelmiä ja tietoja, on tekemisen osaamista. Viestinnän välityksellä muokkaamme itsemme, etiikkamme ja moraalimme lisäksi myös muita. (Säljö 2004, 88, 115, 153.)

Kaikki viestintä, niin puhuttu, kirjoitettu kuin fyysinenkin, on Säljön (2004) mukaan vastavuoroista. Näin sosiokulttuurinen näkökulma mahdollistaa hänen mukaansa myös ajattelun määrittelemisen kollektiiviseksi prosessiksi. Vuoropuhelu, merkityksien jakaminen tiettyjen pelisääntöjä noudattaen, puolestaan mahdollistuu juuri yhteisellä ajattelulla. Yhteisiin toimintoihin osallistuvat muodostavat Säljön mukaan osin yhteisen kognition luomalla ja ylläpitämällä käsitystä siitä, mitä ollaan tekemässä. Jaettua käsitystä vahvistetaan ja kehitetään viestinnän välityksellä. Ihmiset siis oppivat osallistumalla käytännölliseen ja kommunikatiiviseen vuorovaikutukseen muiden kanssa. Siinä kohtaamamme tavat käsitellä ja tulkita todellisuutta antavat käyttöömme tietoa tulevien tilanteiden ymmärtämiseen ja niissä viestimiseen. Omaksumme pikku hiljaa yhä monimutkaisempia ajatusmuotoja, kategorioita ja käytänteitä, joita voimme hyödyntää tulevaisuuden interaktiivisissa tilanteissa. Kielelliset käsitteet eivät siis sosiokulttuurisen ajattelun mukaan ole abstrakteja nimityksiä tai kuvia maailmasta, vaan konkreettisia työkaluja erilaisiin viestintätilanteisiin. (Säljö 2004, 105-109, 111, 115, 118.)

1.4 Lähikehityksen vyöhykkeet

Roger Säljön (2004) mukaan ajatus ihmisten kehittymisestä ja muuttumisesta kaiken aikaa on peräisin Vygotskilta (1979). Juuri Vygotski katsoo tiedon vastaanottamisen ja omaksumisen mahdollisuuden olevan läsnä kaikissa vuorovaikutustilanteissa, ja ihmisen omaksuvan myös uudenlaisia älyllisiä ja käytännöllisiä välineitä aikaisemman tietonsa ja osaamisensa tuella. Vygotskin ajatuksista sosiokulttuurisessa ajattelussa voidaan Säljön mukaan hyödyntää myös ajatusta lähikehityksen vyöhykkeistä,

välimatkoista joiden rajoissa yksilö voi toimia itsenäisesti, sekä missä hän onnistuu yhteistyössä osaavamman henkilön johdolla. (Säljö 2004, 120.)

Lähikehityksen vyöhykkeet auttavat Säljön (2004) mukaan ymmärtämään ettei fyysisen ja älyllisen välineen hallitseminen ole yksiselitteinen ilmiö siten, että niitä joko hallittaisiin tai ei. Tietomme ja taitomme älyllisten ja fyysisten välineiden käyttöön syvenee altistuessamme sosiaalisissa käytännöissä niitä vaativille toiminnoille ja viestintätilanteille. Vygotskyn ajatuksena lähikehityksen vyöhykkeiden käsitteellä oli Säljön (2004) mukaan nostaa huomion kohteeksi pelkkien yksilön omaamien jo olemassa olevien kykyjen ohella myös hänen käytettävissään olevat toiminnan ja ymmärryksen mahdollisuudet. Ihmisen kehittyminen on hänen mukaansa siis lähikehityksen puitteissa mahdollista taitavamman ohjatessa taidoiltansa heikompa (Säljö 2004, 121-123.)

Yksilö on Säljön (2004) mukaan aina erilaisien asioiden suhteen lähikehityksen vyöhykkeellä, ja hänen tapansa tarkastella elämän ilmiöitä kehittyy sosiokulttuuristen ehtojen puitteissa. Sosiokulttuuriset ehdot muodostavat sekä yksilöä kehittävän ympäristön, että hänen kehitystään tiettyihin suuntiin ohjaavat toiminnat. Yksilö on kuitenkin näissä puitteissa itse toimijana luomassa omaa kehitystään, eikä siis vain ympäröivän kulttuurin viettävänä. Kulttuuristen ilmaisumuotojen ja taitojen, erilaisien kommunikatiivisten valmiuksien hallinta siirtyy kuitenkin ulkopuolisen tuen välityksellä vähitellen osaksi yksilön itsenäisiä toiminnallisia mahdollisuuksia. Ulkopuolisen tuen antajaksi ei tarvita aina toista ihmistä, vaan myös hänen ympäristönsä artefaktit, kuten kirjat ja työkalut, voivat toimia ulkopuolisena tukena. (Säljö 2004, 123.)

Säljö (2004) katsoo inhimillisten toimintojen olevan aina riippuvaisia sosiaalisista käytännöistä, sekä herkkiä eri tilanteista mielessämme vallitseville ehdoille ja edellytyksille. Eri ihmiset tekevät tulkintoja ja reagoivat eri tavoin samoissa tilanteissa ja samanlaisissa haasteissa. Sosiaalinen ja kommunikatiivinen viitekehys ratkaisevat paljon asennoitumisessamme erilaisiin tehtäviin. Tietomme erilaisista tilanteista ovat sosiokulttuurisesti hankittuja kykyjä, jotka puolestaan ovat riippuvaisia siitä kontekstista jossa niitä käytämme. Säljö tuo esiin erottelun fyysiseen, kognitiiviseen ja kommunikatiiviseen ja historialliseen kontekstiin, muistuttaen kuitenkin toimin-

tamme ei vain sisältyvän konteksteihin, vaan myös luovan niitä uudelleen. Ihmiset saavat vaikutteita kokemuksista joihin he osallistuvat ja kantavat osia näistä jäsentävinä resursseina tuleviin tilanteisiin. (Säljö 2004, 129-133, 136-137, 152.)

2. Sosiaalipedagogiikka

Sosiaalipedagogiikka astuu sosiokulttuurista ajattelua lähemmäksi käytännön työtä. Vaikka myös sosiaalipedagogiikka voidaan määritellä tavaksi ajatella, on sillä selkeästi myös omat käytännön tavoitteiden asettelun päämääränsä. Itse miellän sosiaalipedagogiikan sosiokulttuurisesta ajattelusta versovaksi käytännön pedagogiseksi aatesuunnaksi. Pyrkimyksesi toteuttaa kasvatustehtävää yhteiskunnan laitamilla, jossa kiinnittyminen sosiaalisiin verkostoihin on syystä tai toisesta löyhää tai kaventunut siten, että se estää yksilöä toimimasta aktiivisena ja täysivaltaisena yhteisönsä ja / tai yhteiskunnan jäsenenä. Tämä on kuitenkin vain yksi lähestymistapa sosiaalipedagogiikkaan, sillä samoihin päämääräasetteluihin voidaan päätyä myös muiden kuin sosiokulttuurista ajattelua toiminnan taustalla korostavin lähtökohdin.

2.1. Sosiaalipedagogiikan käsitteenmäärittelyä

Sosiaalipedagogiikan käsitettä on vaikea määritellä täsmällisesti, sillä siitä on useita erilaisiin ihmis- ja ihmiskuntakäsityksiin, moraalioppeihin, tieteenteoreettisiin suuntauksiin ja aatevirtauksiin perustuvia tulkintoja. Se myös rakentaa tietopohjaansa ja perustaa tulkintansa moniin ihmis-, yhteiskunta-, tiede- ja historiakäsityksiin, joiden yhdistäväksi tekijäksi se tuo pedagogisen viitekehyksen ja ajattelutavan (Hämäläinen 1999, 11-12.)

Juha Hämäläinen (1999) katsoo sosiaalipedagogiikan, niin teorian kuin käytännönkin osalta, voitavan määritellä suuntautuvaksi kaikkeen siihen mikä edesauttaa huo-no-osaisuuden pedagogista ehkäisyä ja lievittämistä. Yleistä pedagogiikkaa hän katsoo tämän lähestyvän tarkasteltaessa pedagogiikan ennaltaehkäisevän toiminnan puolta. Hän purkaa sosiaalipedagogiikan määrittelyssään sanan kahteen osaan, jossa pedagogiikan voidaan hänen mukaansa ajatella tarkoittavan oppia ihmisen kasvatuksesta tai taitoa kasvatukseen. Kasvattamisen hän määrittelee olevan pohjimmiltaan

yksilön kehitykseen vaikuttamista ja pedagogiikassa taas etsittävän mahdollisuuksia ihmisen persoonan monipuoliselle rakentumiselle. Sanalla sosiaalinen hän puolestaan korostaa olevan useita merkityksiä riippuen katsotaanko asiaa yhteiskunnan, yhteisöllisyyden ja ihmisten vuorovaikutuksen vai solidaarisuuden näkökulmasta. Kuitenkin sosiaalipedagogiikassa, korostettaessa huono-osaisten auttamisen, syrjäytymisen ehkäisyn ja lievittämisen sekä yhteiskuntaan integroimisen näkökulmaa, tulee hänen mukaansa käsitteen sosiaalinen ymmärtää sisältävän nämä kaikki kolme osatekijää. (Hämäläinen 1999, 14-16, 19-20, 32, 77, 95.)

Myös Kaarina Ranne (2002) korostaa sosiaalipedagogiikan monisyyistä luonnetta määritellen sosiaalipedagogiikan lähestymistavan kontekstualisoivaksi monitieteellisyudeksi, jossa pyritään huomioimaan toisen alan edustajien käsityksiä, sekä ollaan näin valmiita laajentamaan myös omia käsityksiään. Rannen mukaan se voidaan nähdä kasvatustieteellisen ja yhteiskuntatieteellisen näkökulman yhdistävänä omana tieteenalanaan sekä yksittäisen työntekijän tai koko työyhteisön ammatillisena orientaationa. (Ranne 2005, 14-15, 17.)

Myös Ranne tarkastelee sosiaalipedagogiikan sosiaalisen ja pedagogisen yhteyttä määritellen sinä sosiaalisen liittyvän pedagogiseen siten, että erilaisin toimenpitein tuetaan yksilöä/ ryhmää saavuttamaan täysi potentiaalinsa toimimiseen yhteiskunnan jäsenenä sekä itsestään huolehtivana subjektina. Kasvatuksen hän puolestaan määrittelee dialogiseksi kommunikaatioprosessiksi, joka syntyy osallistujien dialogin, jakamisen ja kohtaamisen, sekä tämän kautta joksikin toiseksi tulemisen kautta. (Ranne 2005, 15-16.)

Myös Hämäläinen (1999) nostaa sosiaalipedagogiikassa merkitykselliseksi sekä yksilön että yhteisön näkökulmat ihmisen kasvattamiseen ja hänen kehittymiseensä, sekä kiinnittymisen yhteiskunnan toimintajärjestelmiin ja yhteisöihin. Pedagoginen vaikuttaminen tapahtuu hänen mukaansa ensisijaisesti yhteisössä ja yhteisöjen kautta näiden vuorovaikutussuhteiden laatuun huomiota kiinnittämällä. Vuorovaikutuksessa toisiinsa ihmiset rakentavat identiteettiään, ylläpitävät elämänlaatuaan ja saavuttavat elämässä tarvittavia valmiuksia. (Hämäläinen 1999, 15-16.)

Hämäläinen (1999) tuo myös esille sosiaalipedagogiikan luonteen käytännöllisenä toimintatieteenä, joka katsoo köyhyyttä, avuttomuutta ja poikkeavaa käytöstä pedagogisesta näkökulmasta, etsien keinoja niihin liittyvien ongelmien kohtaamiseen ja ratkaisemiseen. Se tähtää hyvinvoinnin edistämiseen sosiaalisen hädän ja sosiaalisten ongelmien ehkäisyn ja lievittämisen, koettaen saada muutosta aikaan ongelman keskiössä olevien ihmisten kautta, ei sosiaalipolitiikan tavoin ulkoapäin. Siihen sisältyy ajatus politiikan, pedagogiikan ja etiikan kytkeytymisestä toisiinsa, kuten myös ajattelun, tekemisen, teorian ja käytännön yhteenkuuluvuus ja vuorovaikutus. Sosiaalipedagogiikka ei siis Hämäläisenkään mukaan vain selitä ja kuvaa ongelmia, vaan esittää myös vaateen toimintaan tarttumisesta ja keinojen etsimisestä ongelman ratkaisemiseksi (Hämäläinen 1999, 17, 24, 30.)

Sosiaalipedagogiikkaan liittyy Hämäläisen (1999) mukaan pyrkimys ymmärtää yhteiskunnan tapahtumia ja sen rakennetta ensisijaisesti näiden tarjoamien kasvumahdollisuuksien näkökulmasta. Kasvulla hän tässä yhteydessä viittaa ihmiseksi kasvamiseen, persoonan monipuoliseen kehittymiseen, sosiaalisen identiteetin ja yhteiskunnallisen toimintakyvyn rakentumiseen, osallisuuteen ja osallistumiseen, elämänlaadun kannalta keskeisiin toimintajärjestelmiin ja yhteisöihin kiinnittymiseen sekä riittävän elämänhallinnan ja subjektiuden saavuttamiseen. Myös sosiaalipedagogisen toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa pyritään siis hänen mukaansa huomioimaan juuri tässä ajassa, tässä yhteiskunnallisessa tilanteessa ja ympäristössä vaikuttavien sosiaalisten ongelmien luonne, niiden syyt ja mahdolliset seuraukset. (Hämäläinen 1999, 60-61.)

Sosiaalipedagogiikalla on Hämäläisen (1999) mukaan yhtymäkohtansa myös sosiaalityöhön. Ne tähtäävät samoihin päämääriin ja toteutuvat inhimillisen vuorovaikutuksen kautta. Erot näiden kahden välillä liittyvät lähinnä toisen pedagogiseen painotukseen. Joissain maissa erottelua näiden välillä ei kuitenkaan tehdä, kun taas toisissa ammattikunnat nähdään selkeämmin toisistaan erillisinä. Suomessa sosiaalipedagogiikan käsite määrittyy Hämäläisen mukaan yhdeksi sosiaalityön viitekehykseksi, vaikka tieteenä sillä onkin omat lähtökohtansa ja kysymyksenasettelunsa, sekä käytännössä painotus juuri kohderyhmän parissa tapahtuvassa toiminnallisuudessa. (Hämäläinen 1999, 24-29.)

2.2. Sosiaalipedagogisen työn lähtökohdat

Hämäläisen (1999) mukaan sosiaalipedagoginen käytäntö toteutuu usein erilaisten hankkeiden kautta turvautuen monenlaisiin aktiviteetteihin tavoitteisiinsa pääsemiseksi. Integraatiota edistävä sosiaalipedagoginen väliintulo voi hänen mukaansa myös kohdistua syrjäytymisprosessin eri vaiheisiin voiden olla myös korjaavaa tai ennaltaehkäisevää toimintaa. Parhaimmillaan Hämäläisen mukaan ajattelu ja toiminta nostavat esiin ajatuksen siitä, että asiat voisivat olla toisinkin, ja keinot syrjäytymisen ja epäsosiaalisuuden eri muotojen ehkäisemiseen ja lievittämiseen kehittyvät. Hyvässä sosiaalipedagogisessa prosessissa löydetään Hämäläisen mukaan myös tapoja kaventaa siltaa niiden näkemysten välillä mitä ihminen on, ja mitä hänen yhteiskunnallisena ja yhteisöllisenä olentona ”kuuluisi” olla. (Hämäläinen 1999, 30-31, 35.)

Yksi määrittely sosiaalipedagogiikan ammattilaisen työtehtäväksi on Hämäläisen (1999) mukaan subjektiuden rakentamiseen liittyvien kasvatuksellisten ja yhteiskunnallisten edellytysten tarkastelu ja pedagoginen toiminta näissä ilmenevien ongelmien ja puutteiden korjaamiseksi. Tällöin tarkasteluun nousevat kysymykset elämänhallinnasta ja sen tukemisesta elämän eri vaiheissa, kuten myös ihmisten sosiaaliseen toimintakyvyn ja yhteiskuntaan integroitumisen, elämänsä elämisen sekä minä- ja me-identiteetin rakentumisen ongelmat ja kasvuprosessit (Hämäläinen 1999, 33, 36.)

Sosiaalipedagoginen lähtökohta työhön on Hämäläisen mukaan hedelmällinen työskenneltäessä ympäristöissä ja yhteisössä, jossa ihmisillä on vaikeuksia oman paikkansa löytymisessä, kiinnittymisessä ja elämänhallinnassaan. Työssä on oleellista auttaa ihmisiä itsepuun tuottaen siinä tarvittavaa subjektiutta. Ihmisiä tuetaan sekä yksilönä että yhteisönä näkemään keinoja omaan elämäänsä vaikuttamiseen, sekä toimeen tarttumiseen asioiden muuttamiseksi. Subjektius, jonka saavuttamiseen ihmistä autetaan, sisältää tässä yhteydessä ajatuksen ihmisen arkipäivässään tekemien valintojen itsenäisyydestä, vastuun ottamisesta, toimimista moraalisena persoonallisuutena, sekä tietoista itsensä kehittämistä ja omaan elämänsä elämiseen vaikuttamista. (Hämäläinen 1999, 60-62.)

Maarit Lipsanen-Rogers (2005) määrittelee sosiaalipedagogisen työn tavoitteeksi sille yksilölle tai yhteisölle käytettävissä olemisen joka ei löydä keinoja ”itsensä näköiseen hyvään elämään” ilman rinnalla kulkijaa. Koska sosiaalipedagoginen työ on rinnalla kulkemista ja ihmisten kohtaamista, oleelliseksi siinä nousee ihmisten välisen vuorovaikutuksen laatu. (Lipsanen-Rogers 2005, 65.) Päivi Kaljonen (2005) katsoo aidon kohtaamisen lähtevän autenttisesti tästä päivästä ja epäsuotuisan kehityksen kääntymisen myönteiseen suuntaan voivan lähteä oivalluksesta ihmisen arvokkuudesta. Hänen näkemyksensä mukaan sosiaalialan asiakkaiden elämisen vaikeudet ovat ulkoisista sysitä johtuvien seikkojen lisäksi aina myös viestejä ratkaisuaan odottavasta, elämän mieltä ja merkitystä koskevista kysymyksistä. Ihmisen mielen tulkinta siitä, ettei kukaan ole koskaan välittänyt, voi hänen mukaansa johtaa ajatukseen siitä, ettei hänen myöskään itse tarvitse välittää itsestään. Kaljosen mukaan elämän mielekkyyttä koskevia kysymyksiä pystytään kuitenkin harvoin ratkaisemaan pelkästään sanoilla, vaan sanojen sijaan työntekijän tekojen kertovan asiakkaalle onko hän tullut kuulluksi. (Kaljonen 2005, 21-23.)

Tuija Eskelinen, Minna Heikkilä ja Päivi Visavuori määrittelevät välittämisen alkavan välittämisestä ja välitettäväksi tulemisen kokemuksesta. Heidän mukaansa välittämisen kokemus tarvitsee syntyäkseen vuorovaikutusta toisten kanssa. Heidän mukaansa toisten kuuntelemisen ja huomioimisen taito sekä toisen tunteiden havaitseminen ja huomioiminen rakentuvat sosiaalisten tunnetaitojen vahvistuessa. He näkevät asioiden näkemisen, kuulemisen ja niihin puuttumisen olevan välittämistä. Puuttumisen he määrittävät merkiksi aidosta kuuntelemisesta, todesta ottamisesta, halusta auttaa muutokseen ja lupauksesta rinnakkain kulkemisesta. Heidän mukaansa riittävän pitkä ja tiivis rinnalla kulkeminen eheyttää ja antaa voimia selvittää itse. (Eskelinen & Heikkilä & Visavuori 2005, 92)

Myös Hämäläinen (1999) korostaa sosiaalipedagogin työhön liittyvää vuorovaikutusta työn tärkeänä osana. Hän katsoo subjektiuden vahvistamisen tapahtuvan dialogisessa minä-sinä suhteessa kohdaten, ja vuorovaikutuksen laadusta pitkälti riippuvan millaista oppimista ja persoonallisuuden kehitystä voi tapahtua. Ihmistä ei voi pakottaa muuttumaan, vaan muuttuminen tapahtuu Hämäläisen mukaan aina kasvuprosessin myötä. Kun ihminen näkee itsensä uudella tavalla, hän alkaa tehdä uuden identiteettinsä mukaisia valintoja. Hämäläinen korostaa tämän vaativan aina aikaa,

eikä prosessina olevan välttämättä helppo. Keskeistä Hämäläisen mukaan olisi kuitenkin saada ihmisen tahto heräämään ja tukea häntä tahtotilansa ylläpitämisessä. (Hämäläinen 1999, 68-69, 71.)

Hämäläinen (1999) muistuttaa monien yksittäisten ihmisten kokemien ongelmien voivan erityisyydestäänkin huolimatta olla myös suurien ihmisjoukkojen kokemia. Yhteisöllisyyttä ja yhteisöjen pedagogista kehittämistä sosiaalipedagogisessa ajattelussa Hämäläinen katsoo kuitenkin korostettavan yksilön vuoksi, sillä erilaisiin yhteisöihin kuulumisen nähdään ihmisen persoonallisuuden kehityksessä ja identiteetin muodostumisessa keskeiseksi tekijäksi. Yhteisö voi parhaimmillaan tukea yksilön itsenäisyyttä, itsearvostusta ja positiivisen identiteetin muodostusta, mutta parhaimmillaan estää ja tukahduttaa niitä. Yksilön henkisen kehityksen ja elämänhallinnan saavuttamisen katsotaankin Hämäläisen mukaan riippuvan hänen elämänsä vaikuttavien yhteisöjen pedagogisesta tasosta. Tämän vuoksi sosiaalipedagoginen työskentely edellyttää hänen mukaansa kohteena olevan ryhmän integraatio- ja identiteettiongelmiensa erityispiirteiden tuntemista, yleistä teoreettista perehtymistä ongelman luonteeseen ja vallitsevaan tilanteeseen ja riittävää paneutumista ihmisten yksilöllisiin elämäntilanteisiin. Toiminnan lähtökohtana on myös näköalojen luominen tulevaan, kuten myös pohdinta siitä, kuinka tavoitteisiin pääsemiseksi tulisi edetä. Osaksi sosiaalipedagogista toimintaa kuuluu Hämäläisen mukaan myös toiminnan aikana tapahtuva jatkuva eettinen reflektio. (Hämäläinen 1999, 20, 63, 74-76.)

Myös Kaarina Ranne (2005) määrittelee sosiaalipedagogisesti suuntautuneen ammattihenkilön työn lähtökohdaksi sosiaalisen diagnoosin tekemisen. Tällä hän viittaa Hämäläisen tavoin ennen interventiota tapahtuvaan yksilön tai ryhmän sosiaalisen ympäristön havainnoimiseen ja huomioonottamiseen. Myös hän kiinnittää huomiota ihmisen näkemiseen oman elämänsä keskiöön asettuvana subjektina, jolloin hänen arkensa ehtojen ymmärtäminen nousee työskentelyn kannalta olennaiseksi. Arkielämänsä sosiaalipedagogisen työn hän katsoo pyrkivän postmodernissa yhteiskunnassa pirstaleisista palasista rakentuvan arjen ymmärrettäväksi tekemiseen. Hänen mukaansa ammattihenkilöllä on rajalliset edellytykset ymmärtää asiakkaansa kokemusmaailmaa, ja ymmärtämisen vaativan asiakaan arjessa tapahtuvaa kohtaamista ja vuorovaikutusta. Sosiaalipedagogisen intervention kautta ihmistä autetaan itse tul-

kitsemaan ja ymmärtämään elämäntilannettaan ja tiedostamaan muutoksen mahdollisuudet omassa arjessaan. (Ranne 2005, 16.)

Sosiaalipedagogiikan arkilähtöisyyttä korostavaa myös Maarit Lipsanen-Rogers (2005). Hän määrittelee sosiaalipedagogin etsivän välineitä toisen ihmisen todellisuuden tavoittamiseen ja sellaisen tarjoamiseen josta toinen hyötyy arkensa mahdollisimman hyvässä elämisessä. Samalla sosiaalipedagogi heidän mukaansa hahmottaa ihmisen olosuhteita ja niihin vaikuttavia tekijöitä. (Lipsanen-Rogers 2005, 62.)

Huono-osaisuus kasautuu Hämäläisen (1999) mukaan usein sekä yksilön elämässä että myös perheittäin ja suvuittain. Erityistä huomiota sosiaalipedagogisessa työssä kiinnitetään siis myös huono-osaisuuden ja osattomuuden ylisukupolvisen periytymisen estämiseen. Pedagogisten interventio-ohjelmien kautta työskennellään kaikkien eri sukupolvien kanssa ja syrjäytymistä ja huono-osaisuutta aiheuttavat negatiiviset kierteet pyritään korvaamaan positiivisilla, elämäntilannetta, selviytymistä, yhteiskunnallista osallisuutta ja tasapainosta ihmisenä elämistä tuottavilla kiertteillä. (Hämäläinen 1999, 63-64, 76.)

Sosiaalipedagoginen työ pyrkii Hämäläisen (1999) mukaan edistämään ihmisten omatoimisuutta ja yhteisvastuuta tarjoten heille mahdollisuuden osallistumiseen, toisten kohtaamiseen sekä itsensä toteuttamiseen ja kehittämiseen. Se mahdollistaa ihmisille kokemuksen oman itsen tarpeellisuudesta, sekä siitä, että hän voi yhdessä toisten kanssa vaikuttaa oman elämänsä suuntaan. Ihmisen tahdon suunta ja hänen valintansa pohjaavat Hämäläinen mukaan arvoille, jotka ovat yhteydessä niihin malleihin, joita yksilö on saanut kasvuympäristöstään ja yhteisöstään. Arvot määrittävät elämän suuntaa ja tahdon herättäminen ja ylläpitäminen voi tapahtua vaikuttamalla arvoihin. Sosiaalipedagogisessa työssä ihminen tulisi Hämäläisen mukaan saada tekemään sellaisia valintoja, joiden kautta hänen määrittelemänsä tavoitteet tulisivat saavutetuiksi, ja joiden kautta yhteiskuntaan kiinnittyminen vahvistuisi. (Hämäläinen 1999, 71-72.)

Itsetuntemus ja sosiaalinen identiteetti ovat Hämäläisen (1999) mukaan avaintekijöitä yhteiskunnalliseen osallistumiseen ja osallisuuteen, ja ne myös kehittyvät yhteiskunnallisen osallistumisen ja yhteisöihin kuulumisen kautta. Sosiaalipedagogisen

työn kautta autetaan ihmistä rakentamaan identiteettiään. Ihminen työstää elämänhistoriaansa, elämäntilannettaan ja hahmottaa tulevaisuuttaan, ja tärkeää on tukea sekä minä- että me- identiteetin tasapainoista kehitystä. Identiteetti rakentuu erilaisissa rooleissa, joita ihminen pääsee kokeilemaan rooleja ottamalla tai niihin joutumalla. Negatiiviseen rooliin identifioitumisen välttämiseksi olisi tärkeää kiinnittää huomiota ihmisen myönteisiin puoliin ja auttaa häntä työstämään identiteettiään niistä käsin. Elämäntilannetta institutionaaliseen rakentumiseen ja identiteetin sosiaaliseen muotoutumiseen huomion kiinnittäminen ja ihmisen omien voimavarojensa tunnistamiseen ohjaaminen ovat Hämmäläisen mukaan avaintekijöitä ohjattaessa ihmistä oman subjektiivisuuden vahvistamisen tielle. (Hämmäläinen 1999, 69-70.)

2.3. Sosiaalipedagogiikan työmuotoja

Sosiaalipedagogisessa käytännöntyössä käytetään Hämmäläisen (1999) mukaan lukuisia erilaisia työmuotoja ja työtä voidaan myös tehdä erilaisilla tasoilla. Se voi olla yksilöllistä ohjausta, ryhmässä ja ryhmän kautta tapahtuvaa pedagogista vaikuttamista, erilaisissa yhteisöissä toimimista ja yhteisöjen kasvupotentiaalien hyödyntämistä. Myös ihmisten aktivointia poliittiseen toimintaan sekä kulttuurista vaikuttamista pedagogisten tarkoitusten saavuttamiseksi, kuten myös pedagogista perhetyötä voidaan tehdä sosiaalipedagogisista lähtökohdista käsin. (Hämmäläinen 1999, 66.)

Sosiaalipedagogiseen työhön liittyy Hämmäläisen (1999) mukaan myös toiminnallisuuden, yhteisöllisyyden ja elämyksellisyyden korostaminen, eli toisin sanoen aktiivipedagogiset, yhteisöpedagogiset ja elämyspedagogiset työorientaatiot. Se käyttää toiminnallisuuteen, yhteisöllisyyteen ja elämyksellisyyteen perustuvia työmuotoja soveltaen niitä mitä erilaisimpiin sosiaalisiin ongelmiin kohdistettavien strategioiden ja toimintaohjelmien yhteydessä. Se on myös identiteettiä rakentavaa ja tahtoa liikkauttavaa keskustelutyötä jossa ihmisen pääsee tarkastelemaan elämänselänhistoriaansa, nykyisyyttään ja tulevaisuuttaan. (Hämmäläinen 1999, 67, 73.)

Tavoitteet ja keinot sosiaalipedagogiselle työlle syntyvät Hämmäläisen (1999) mukaan arjen keskellä, eikä niiden tiukka erotteleminen useinkaan ole mielekäästä. Eri metodien valintaan vaikuttavat sekä tilanne, asiakasryhmä, kuten myös työntekijän ammattitaito. Sosiaalipedagogisessa työssä suositaan Hämmäläisen mukaan luovan toi-

mintaan perustuvia työmuotoja, sillä luovan toiminnan kautta pystytään edistämään monia sosiaalipedagogisen työn päämääriä auttaen ihmisiä löytämään uusia puolia itsessään. Liiallisen metodisuuden ajatellaan kuitenkin voivan kahlita ja tukahduttaa ihmissuhdetyössä tarvittavaa herkkyyttä ja Hämäläinen katsookin työn saavan parhaiten muotonsa avoimessa vuorovaikutuksessa kaikkien toimijoiden osallistuessa tekemiseen suunnittelusta lähtien. Näin pyritään hyödyntämään ihmisellä luonnostaan olevaa taipumusta luovuuteen, yhteisöllisyyteen ja elämyksien etsintään. Luovien työmuotojenkaan käytössä pelkkä rohkeus eri metodien käyttöön ei kuitenkaan Hämäläisen mukaan riitä, vaan kuhunkin metodiin tulisi perehtyä ennen niiden käyttöönottoa. (Hämäläinen 1999, 67-69, 91.)

Sosiaalipedagogiassa käytetään Hämäläisen (1999) mukaan soveltaen myös erilaisia kliinisen psykologian työmuotoja ja toimintamalleja. Vaikka sosiaalipedagogiikassa pääpaino on pedagogisilla elementeillä, on siinä usein myös terapeuttisia tavoitteita, kuten terapiatyössäkin on usein vahvoja pedagogisia elementtejä. Perinteiseen terapiatyöhön verraten pedagoginen työote vaatii Hämäläisen mukaan työntekijältä kuitenkin enemmän spontaaniutta ja tilanneherkkyyttä, joskaan se ei terapiatyöhön verraten ole niin metodeihin rajattua. Kuitenkin sosiaalipedagoginen työ usein esimerkiksi tukee Hämäläisen mukaan psykiatrista hoitoa ja päinvastoin. (Hämäläinen 1999, 68-69, 75.)

2.4. Sosiaalipedagogiikkaa antiikista tähän päivään

Sosiaalipedagogisen ajattelun alkujuuret kumpuavat Päivi Kaljosen (2005) mukaan yksilön ja yhteisön välisestä jännitteestä, jonka lähtökohdat asettuvat antiikin ajoista alkunsa saaneeseen yhteisölliseen perinteeseen ja sen rinnalle kasvaneeseen myöhäkeskiajalta alkunsa saaneeseen yksilön kunnioittamista korostavaan perinteeseen. Kaljonen määrittelee sosiaalipedagogiikan pohjautuvan hyvään elämän olemuksen etsintään, yksilöistä välittävien yhteisöjen kehittymisen mahdollistavan yhteiskunnan ja kasvatuksen etsimiseen. Näin ollen myös sosiaalipedagogisesti orientoituneen työntekijän ammatillinen kasvu kumpuaa hänen mukaansa etsimisestä, kriittisestä ajattelusta ja kyvystä saada yksilössä ja yhteisössä oleva hyvä liikkeeseen ja näkyviin. (Kaljonen 2005, 20.)

Sosiaalipedagogiikka –käsitteen käyttö alkoi Leena Kurjen (2000) mukaan saksassa 1800-luvun puolivälissä. (Kurki 2000, 44-45). Varsinaisen sosiaalipedagogisen ammatillisuuden syntyyn on Juha Hämäläisen (1999) mukaan liittynyt tarve reagoida yhteiskunnan nopeaan muutokseen, erityisesti teollistumiskehityksen mukanaan tuomiin nuorten yhteiskunnan integroitumisen ongelmiin. Ajan henki on hänen mukaansa myös määrittänyt sosiaalipedagogisen toiminnan tavoitteita. Hän kertoo tanskalaisen Bent Madsenin katsovan sosiaalipedagogisen toiminnan kehittyneen toisen maailmansodan jälkeen korjaavasta, ihmisten sosiaalistumista ja kuntoutumista korostavasta työotteesta 1970-luvulla kohti ennaltaehkäisevää toimintaa. Samalla on hänen mukaansa siirrytty asiantuntija- ja laitoskeskeisestä toiminnasta yhdessä tekemiseen ja ihmisten kohtaamiseen heidän omassa elinympäristössään. Nykyyhteiskunnasta käsin karkeasti määritellen sosiaalipedagogisen toiminnan päämääränä yhteiskunnan kannalta oli Hämäläisen mukaan 50-luvulla saada ihmiset tottelemaan, 60-luvulla sopeutumaan, 70-luvulla normalisoitumaan tarjoamalla yhteisöjen ulkopuolelta käsin tuotettuja ja tätä kautta passivoivia tapahtumia ja viihdettä, sekä 80-luvulta alkaen normalisoitumaan aktivoinnin kautta. 1980-luvulta alkanut kausi on hänen mukaansa puolestaan painottanut osallisuuden merkitystä, erilaisia yhteiskunnallisesti hyödyllisiä aktiviteetteja ja työntekoa. (Hämäläinen 1999, 23, 56-57.)

Yhtenä sosiaalipedagogisen työn kulmakivenä voidaan Hämäläisen (1999) mukaan pitää 1970-luvulla ympäri maailmaa herännyttä huono-osaisuutta vastaan taistelevaa pedagogista ajattelua. Merkittäviä suuntauksen edustajia olivat niin saksalainen Helga Marburger sekä brasilialainen Paolo Freire. Freiren, joka itse ei käyttänyt toiminnastaan sosiaalipedagogiikka nimitystä, kasvatustajatteluun voitaisiin pitää vallankumouksellisenä. Tavoitteena oli sorrettujen herättäminen muutoksen mahdollisuuden näkemiseen ja toimimiseen valtarakenteiden uudistamiseksi. (Hämäläinen 1999, 83-85.)

Freiren mukaan kasvatusta ei koskaan ole arvovapaata tai neutraalia, mikä Hämäläisen (1999) mukaan johdatti hänet kasvatustajatteluun, jossa suosittiin kysymyksiä suorien valmiiden vastausten sijaan. Ihminen tuli kasvatuksella ravistatua itsemääräämiseen, ei pakottaen tai ohjelmoiden, vaan dialogisessa suhteessa kasvattajan kanssa. Dialogisessa suhteessa oppilaan ja opettajan roolit hämärtyvät ja vaihtuvat ja jokainen oppii toiseltaan. Jokainen auttaa toistaan ymmärtämään itseään, toisiaan ja maailmaa.

Vasta aito inhimillinen vuorovaikutus mahdollistaa Freiren ajatusten mukaan täyden ihmisyyden. Kasvatus nähtiin siis yhdessä oppimisena ja ponnisteluna syvemmän tietoisuuden ja vapauden saavuttamiseksi. Synnyttämällä kriittistä tietoisuutta kasvatus johtaisi Freiren mukaan myös ponnistelemaan valtarakenteiden uudistamiseksi (Hämäläinen 1999, 83-85.)

Myös Hämäläinen (1999) itse näkee sosiaalipedagogiikan tavoitteena olevan toisaalta edesauttaa ihmisten kiinnittymistä yhteiskuntaan, toisaalta edistää heidän vapautumistaan yhteiskunnan heidän kehittymisensä esteiksi rakentamista esteistä ja pakotteista. Tämä mahdollistuu hänen mukaansa ihmisten kiinnittyessä yhteiskuntaan sen aktiivisena toimijana, ei passiivisesti sopeutumalla. Hänen mukaansa tarvitaan siis emansipaatiota pakottamisen ja sopeuttamisen sijaan. Ongelmalliseksi tämän kuitenkin tekee se, että jos yksilö toteuttaa itseään huomattavan eri tavalla kuin yhteiskunnan sosiaalinen järjestelmä on tottunut hyväksymään, ei ihmisen Hämäläisen mukaan useinkaan katsota olevan emansipoitunut vaan poikkeava. (Hämäläinen 1999, 79, 82.)

Kaarina Ranne (2005) näkee sosiaalipedagogiikan voitavan tässä ajassa määritellä modernin yhteiskunnan pyrkimykseksi integroida jäseniään yhteiskuntaan. Siihen voi hänen mukaansa ammatillisessa toiminnassa liittyä myös yhteiskunnan yksilöilleen tarjoaminen mahdollisuuksien ja olemassa olevien yhteiskunnallisen rakenteiden kritiikkiä sekä emansipatoristen pyrkimysten saavuttamiseksi tapahtuvaa hallinnollisten rajojen ylittämistä. (Ranne 2005, 16-17.)

Nykymaailmassa, jossa on vaikea ennakoida muutoksia tai suunnitella vakaata elämänkulkua ja jossa syrjäytyminen on yleistä, pedagoginen voisi myös Hämäläisen (1999) mukaan täydentää poliittista vaikuttamista. Informaatioyhteiskunnaksi siirtyminen syrjäyttää helposti ne, jotka eivät pysty hyödyntämään sen välineitä tai eivät syystä tai toisesta kykene saavuttamaan uusissa toimintajärjestelmissä tarvittavia valmiuksia. Koulutuksesta ja työstä syrjäytyminen vaikuttaa yksilön identiteetin muodostumiseen, elämänhallintaan ja tätä kautta mahdollisuuteen elää täysipainoista elämää. Myöhäis- ja jälkiteolliseen yhteiskuntaan uusine sosiaalisine rakenteineen siirtyminen johtaa Hämäläisen mukaan myös integraation ja emansipaation käsitteiden sisällön uudelleen määrittelyn tarpeeseen. Jos sosiaalista verkkoa kiinnittymi-

seen ei enää ole, ei hänen mukaansa ole enää mielekästä puhua integraatioistakaan. Integraatioon liittyvä problematiikka ei siis enää koske vain erityisryhmiä, vaan sosiaalipedagoginen mielenkiinto tulisi laajentaa ongelmien tarkasteluun koko väestön tasolla ja ulottua myös ongelmien ennaltaehkäisyyn. (Hämäläinen 1999, 74-75, 87-90, 92.)

2.5. Työntekijän ammatillisuus

Juha Hämäläinen (1999) korostaa teoreettisen itseymmärryksen merkitystä sosiaalipedagogista työtä tekevän työorientaation määrittelyn lähtökohtana. Jonkin tietyn työmuodon käyttö ei siis tee työstä sosiaalipedagogista, vaan työmuotojen valinta ja kehittäminen kumpuavat sosiaalipedagogisesta tavasta ajatella. Sosiaalipedagogisella tavalla ajatella hän viittaa ajatteluun sosiaalipedagogiikan käsittein, sekä oman työn lähtökohtien ja tarkoituksen hahmottamisesta sosiaalipedagogisista teorioista käsin. (Hämäläinen 1999, 13, 17, 59.)

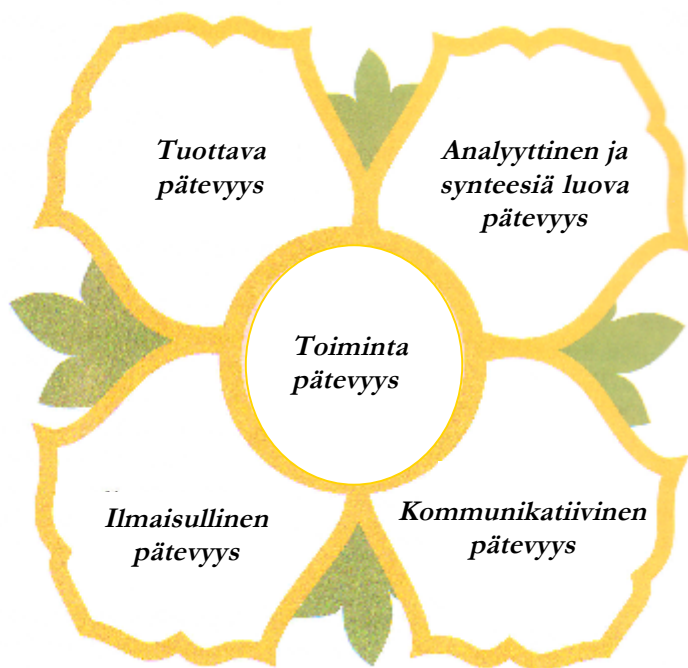
Päivi Kaljonen (2005) katsoo ammatillisen kasvun lähtevän liikkeelle työntekijän avoimesta kiinnostuksesta asiakkaan ainutkertaista elämää ja arvoaan kohtaan. Reflektiivinen työorientaatio tai peilinä olo, jota sosiaalipedagogisen työn tekeminen usein on, vaatii hänen mukaansa hiljaista työtä ja itsensä kuuntelua. Asiakkaan kohtaaminen aktivoi työntekijän omista lähtökohdista nousevia tunteita ja ajatuksia. Ammatillisen kasvun kautta työntekijä kuitenkin oppii erottamaan omasta elämänkokemuksestaan ja asiakkaan maailmasta nousevat ajatukset. Reflektiiviseen työotteeseen kasvaminen ja työn merkityksen ja mielekkyyden etsimisen kestää Kaljosen mukaan pitkään, jopa läpi elämän. Se auttaa kuitenkin löytämään ammatillisen kasvun kiintopisteitä, sekä rakentamaan emansipoitunutta työtettä ja uskoa asiakkaan mahdollisuuksiin oman elämänsä vastuulliseksi rakentajaksi vahvistumiseen. (Kaljonen 2005, 23-25.)

Kaarina Ranne ja Tuula Rouhiainen-Valo esittävät Bahmanin (1996) ajatuksen siitä, että postmodernissa yhteiskunnassa yhteisöllisyyteen ennen sisältynyt turvallisuus ja velvoite muiden auttamisesta on kadonnut ihmisten välisen vuorovaikutuksen tarkoituksen muututtua vaihdon välikappaleeksi. Heidän mukaansa postmodernissa yhteiskunnassa on yhden yhteisöllisyyden mallin sijaan vallalla yhteiskunnan jakautu-

minen ja yksilöiden kuuluminen moniin erilaisiin yhteisöihin. Yhteisöt eivät näin ollen tarjoa jäsenilleen yhtenevää käyttäytymismallia, vaan yksilöllä on monia muuttuvia rooleja. (Ranne & Rouhiainen-Valo 2005, 29-30.)

Ranne ja Rouhiainen-Valo (2005) nostavatkin postmodernissa yhteiskunnassa sosiaalipedagogisesti suuntautuneen ammatillisuuden tehtäväksi avoimuuden tuntemattomalle, yksilöiden ja ryhmien moninaisten elämänehtojen ja elämismaailmojen ymmärtämisen, valmiuden toimimiseen tarvittaessa myös muiden kuin enemmistön arvojen suuntaisesti, uudet ammatilliset ajattelumallit ja toimintatavat, sekä kriittisen yhteiskunnallisen reflektion. Sosiaalipedagogiikkaan Ranne ja Rouhiainen-Valo liittävät termit yhteisöllisyys, osallisuus ja dialogisuus ja pitävät sosiaalipedagogisen työn lähtökohtana yksilön ja ryhmän sosiaalisen todellisuuden hahmottamista. (Ranne & Rouhiainen-Valo 2005, 30, 33.)

Ranne ja Rouhiainen-Valo (2005) hahmottavat myös sosiaalipedagogista ammattipätevyyttä tanskalaisen Bent Madsenin luoman sosiaalipedagogisen ammatillisuuden kompetenssimallilla. Tämä niin kutsuttu Madsenin kukka (Kuva1) jaottelee Sosiaalipedagogisen pätevyyden neljään osaan siten, että kukan neljä terälehteä edustavat ammattihenkilön eri pätevyysalueita, jotka yhdessä muodostavat kukan keskiössä olevan toimintapätevyyden, ammatillisen käyttöteorian. Terälehdistä analyttisen ja synteesiä luovan reflektiivisen pätevyyden Ranne ja Rouhiainen-Valo katsovat merkitsevän työntekijän kannalta sitä, että hän kykenee irtautumaan arkipäivän konkretiasta ja tarkkailemaan ammatillista toimintaansa kehittäjän ja tutkijan näkökulmasta. (Ranne & Rouhiainen-Valo 2005, 34-35.)



Kuva 1: Sosiaalipedagogiikan asiantuntijan pätevyysalueet Madsenin (1995) mukaan. (Mukaellen Ranne & Sankai & Rouhiainen-Valo & Ruusunen: Sosiaalipedagoginen ammatillisuus. Madsenin kukasta toiminnan tulppaaniksi.)

Ella Laiho (2005) näkee reflektiivisen pohdinnan myötä syntyvän teorian tiedon ja käytännön toiminnan synteessin tukevan palvelujen kehittymistä toimiviksi, oikein kohdennetuiksi ja tasavertaisiksi (Laiho 2005, 49.). Rannen ja Rouhiainen-Valon (2005) mukaan tämän pätevyysalueen olemassaolo edellyttää työntekijältä muun muassa oman maailmankuvansa sekä yhteiskunnallisen todellisuuden tarkastelemista ja ajantasaista jäsentämistä. Näin työntekijän käyttöteorian luominen on jatkuvasa prosessissa yksilön pohtiessa kriittisesti myös oman havainnointinsa, ajattelunsa ja toimintakäytäntöjensä kriteereitä. (Ranne & Rouhiainen-Valo 2005, 35.)

Ella Laiho (2005) määrittelee Madsenin kukan toisen terälehden, tuottavan pätevyyden, kuvaavan työntekijän kykyä ympäristöänsä luovaan muokkaamiseen erilaisia työvälineitä ja menetelmiä käyttäen. Tämän hän katsoo sisältävän työntekijän kyvyn sekä organisoida ja suunnitella, kuten myös ratkaista arkipäivän ongelmia, sekä kehittää työtään ja työmarkkinoita erilaisten innovaatioiden avulla. Tuottava pätevyys näkyy Laihon mukaan ihmisten arjessa selviytymisenä, osaamisena, ympäristöstä huolehtimisena, luovuutena ja kädentaitona. (Laiho 2005, 46-47, 49.)

Ilmaisullisen pätevyyden, kukan kolmannen terälehden Laiho (2005) taas kertoo edustavan toimintapätevyyden esteettistä ja emotionaalista ulottuvuutta ja ilmentyvän jokaisen omassa, persoonallisessa viestintätavassa. Toisen ihmisen asemaan asettumisen sekä viestinnän että erilaisten luovien tekniikoiden avulla tulisi hänen mukaansa olla yksi työntekijän perusominaisuuksista. Hänellä tulisi olla herkkyyttä asiakkaan yksilölliselle niin fyysisellä kuin merkitystenkin tasolla ilmenevälle elämänympäristölle. (Laiho 2005, 46-47, 49.)

Neljäs terälehti, kommunikatiivinen pätevyys, puolestaan sisältää Laihon (2005) mukaan työntekijän kyvyn organisoida sosiaalista toimintaa, kuten myös kyvyn luoda luottamuksellisia vuorovaikutussuhteita ja toimia yhteistyössä. Tähän hän liittää vahvasti myös keskeisten käsitteiden ja termien sekä dialogisuuden hallitsemisen. Eettisyyden ja normien, eli sen miten ja mitä puhutaan ja ilmaistaan hän katsoo toimivan kommunikoinnin laadun ja sisällön perustana, jolloin ammatillisuuden tukirangaksi muotoutuu myös oman ja työn arvomaailman onnistunut kohtaaminen. (Laiho 2005, 47,50.)

Toimintapätevyys, kukan keskiö, puolestaan yhdistää Laihon (2000) mukaan kaikkien terälehtien kuvailemat pätevyysalueet toiminnalliseksi kokonaisuudeksi, johon ammattihenkilön persoonallinen käyttöteoria heijastuu. Toimintapätevyys ilmenee yksilön ammatillisuuden löytymisenä, luomisena ja tuntemuksena. Osaksi toimintapätevyyttä Laiho liittää myös tutkivan työotteen ja toimintakentän kokonaisuuden. (Laiho 2005, 47, 49.)

3. Sosiokulttuurinen innostaminen

Kun sosiaalipedagogiikassa yhdistyvät sosiaalinen ja pedagoginen, tuo sosiokulttuurisen innostamisen käsite mukaan myös kulttuurisen näkökohdan. Jos sosiaalipedagogiikan ajatellaan versovan sosiokulttuurisesta ajattelusta, kuuluu kulttuurisen ajattelun kautta lähestyminen siihen kuitenkin automaattisesti. Koska sosiaalipedagogiikkaa voidaan kuitenkin lähestyä myös muiden ajatussuuntausten kautta, tulee sosiaalipedagogiikan ja sosiokulttuurisen innostamisen käsitteellinen erottelu kuitenkin perustelluksi.

3.1. Sosiokulttuurisen innostamisen käsitteenmäärittelyä

Jyrki Hämäläisen (1999) mukaan sosiokulttuurinen innostaminen voidaan määritellä yhdeksi sosiaalipedagogiikan muodoksi. Hänen mukaansa se on samalla työmuoto ja pedagogisen vaikuttamisen tekniikka, jossa korostetaan ihmisen tietoisuuden heräämistä, kasvua oman itsensä ja yhteisönsä aktiiviseksi kehittäjäksi. Hänen mukaansa se voidaan nähdä myös emansipaatiota ja osallistumista korostavana sosiaalisena liikkeenä. (Hämäläinen 1999, 72.)

Leena Kurki(2000) esittää argentiinalaisen Ezeguiel Andre-Eggin määritelmän, jonka mukaan sosiokulttuurinen innostaminen on ihmisen elämänlaadun kehittämiseen liittyvien, osallistuvaan pedagogiikkaan perustuvien sosiaalisten käytäntöjen yhdistelmä. Kurki näkee sosiokulttuurisen innostamisen sosiaalipedagogiikan soveltamisen alana ja kertoo sen myös useissa muissa maissa määriteltävän samoin. Toisaalta hän katsoo sen olevan myös omat selkeät piirteensä omaava sosiaalisen toiminnan alue, ja vain yksi innostamisen osa-alue. Sosiaalipedagogiikan ja sosiokulttuurisen innostamisen läheistä ja kompleksista yhteyttä kuvaa myös se, ettei esimerkiksi Ranskassa Kurjen mukaan tunneta lainkaan sosiaalipedagogiikka- nimitystä, vaan vastaavan teorian ja toiminnan siellä on kerätyn juuri käsitteen ”animation Socioculturelle”, sosiokulttuurinen innostaminen, alle. (Kurki 2000, 7, 21, 35, 44-46.)

Kurjen (2000) määritelmän mukaan innostaminen koostuu aloitteellisuutta, osallistumista sekä toiminnan ja sen merkityksen pohdinnan vuorovaikutusta aikaansaavista sosiaalisista käytännöistä. Hänen mukaansa se on myös sosiaalisen intervention teknologiaa, tapa auttaa ihmistä tiedostamaan ongelmiaan ja tarpeitaan ja olemaan vuorovaikutuksessa toistensa kanssa ongelman ratkaisemiseksi. Se on myös yksilöiden identiteetin ja pääosan vahvistamisen omassa kulttuurisessa kehityksessään, oman yhteisönsä ja alueensa sisällä, mahdollistavien resurssien etsintää. Se perustuu aina suunnitteluun ja päämäärätietoiseen toimintaan, jonka toiminnat, toteutus ja arviointi keskittyvät persoona –käsitteen ja sen pohdinnan ympärille, mitä ihminen yhteisössään, alueellaan ja yhteiskunnassa on. (Kurki 2000, 26- 27.)

Kurki (2000) katsoo innostamisen maailmaan kuuluviksi voitavan laskea monia erilaisia toimintamuotoja. Tärkeimmiksi näistä hän määrittelee kasvatukselliset, kult-

tuuriset ja taiteelliset ilmaisun aktiviteetit, sekä sosiaalisen ja vapaa-ajan virkistysellisen toiminnan. Näillä kaikilla on Kurjen mukaan oma päämääränsä innostamisen prosessissa, eikä yhtä tekniikkaa itsessään voida pitää innostamisena. Sen sijaan hänen mukaansa innostamisessa on kyse ihmisten välisestä kohtaamisesta, palvelusta, dialogista ja solidaarisuudesta. (Kurki 2000, 137- 138, 162.)

Merkittäväksi kriteeriksi toiminnan innostamiseksi määrittelyssä Kurki (2000) näkee toiminnan tavoitteellisuuden, sekä pelkkien käytäntöjen toteuttamisen lisäksi niiden suhteuttamisen teoriaan. Sosiokulttuurisen innostamisen avulla pyritään hänen mukaansa aikaansaamaan sekä ihmisen yhteisöllisten että heidän perusolennaisten arvojensa kehittymistä. Sen keskeisenä tavoitteena on Kurjen mukaan ihmisten tuleminen tietoisiksi omasta historiallisesta roolistaan yhteisössään, yhteiskunnassa ja maailmassa. Keskiössä ovat sekä ihmisen integroituminen toiminnan kautta yhteisönsä ja yhteiskuntaan, sekä toisaalta pyrkimys näiden transformaatioon, laadulliseen muutokseen. Toisin sanoin ihmisten tulisi herätä tarkastelemaan oman arjensa ja lähiyhteisössään toimimisensa liittymistä laajempaan yhteisölliseen ja yhteiskunnalliseen toimintaan. Kulttuurisen toiminnan avulla edistetään monipuolisen ilmaisun kehittymistä, innostamisen sosiaalisen ulottuvuuden keskittyessä ryhmän ja yhteisöön. Kasvatuksellisen toiminnan avulla puolestaan tavoitellaan ihmisen persoonallista kehittymistä, asenteiden muutosta, kriittisen ajattelun kehittymistä, oman vastuun tiedostamista, herkimistä ja motivaation heräämistä. (Kurki 2000, 15,19, 46-47.)

Vaikka innostamisella on monia ilmenemismuotoja, ja toimijat korostavat sen eri puolia, milloin nostaen keskiöön poliittisen, milloin kulttuurisen, milloin sosiaalisen oppimisen näkökohtia, sen taustalla on Kurjen (2000) mukaan aina ajatus pedagogisesta tiedostamisesta, osallistumisesta ja luovuuteen keskittyneestä toiminnasta. Kaikissa innostamisen muodoissa yhteisenä lähtökohtana Kurki näkee ryhmien ja niihin kuuluvien ihmisten liikkeelle saattamisen, sekä tavoitteiden määrittelyn taustalla vaikuttavat filosofiasta nousevat teoreettiset kehykset. Innostamisen taustalla on hänen mukaansa ajatus siitä, että innostaminen on tapa elähdyttää ihmisten herkimisen ja itsetoteutuksen prosessia. Osaksi kaikkia innostamisen prosesseja nähdään kuuluvaksi myös ihmisten tietoisuuden herättäminen, toiminnan organisointi, sosiaalisen kommunikaation edistäminen ja subjekti-subjekti –suhde. Kurki itse ki-

teyttää innostamisen ihmisten sosiokulttuurisessa ympäristössä toteutettavaksi intervention tekniikaksi, joka käsitteenä sisältää sekä asenteen että toimintamuodon kulttuurisen demokratian saavuttamiseksi. (Kurki 2000, 11, 14, 16, 19, 23, 42, 89.)

Sosiokulttuurisen innostamisen historia liittyykin Kurjen (2000) mukaan juuri kulttuurisen demokratian sekä kulttuurisen demokratisaation käsitteiden kehittymiseen. Kulttuurisessa demokratisaatiossa, jonka voidaan katsoa olevan ensimmäinen askel pois ajatuksesta ”eliitille” varatusta kulttuurista, tavoitteena on että mahdollisimman moni pääsisi nauttimaan kulttuuritoiminnan tuotteista. Kulttuurisen demokratisaation vaiheessa kulttuurin kautta ajatellaan kuitenkin levitettävän ”eliittien” tuotteita ja arvoja kansalle. Tällöin pääpaino on valmiina tarjottavan kulttuurin määrässä ja riskinä vähemmistökulttuurien tämän alle tukahtuminen ja kulttuurinen köyhtyminen. Kulttuurinen demokratia puolestaan pyrkii Kurjen mukaan aktivoimaan ihmisten omaa tarttumista sekä arkielämänsä ja siten myös oman kulttuurinsa toimijuuteen. Kulttuuria ei siis nähdä enää harvojen etuoikeutena, vaan laajemmin inhimillisen käyttäytymisen rakenteena. (Kurki 2000, 14, 57-58.)

Kurki (2000) määrittelee kulttuurin kehityksen mittariksi ihmisten ja yhteiskunnan välisen suhteen laadun, ihmisen autonomian asteen ja kyvyn löytää paikkansa maailmassa. Sosiokulttuurisen innostamisen käsitteistössä kulttuurinen demokratia nähdään poliittisen ja taloudellisen demokratian perustana. Siinä tunnustetaan jokaisen kyvyt ja mahdollisuuden oman elämänlaatunsa luojana ja yhteisönsä kehityksen eteenpäin viejänä. Kurki tuo esiin innostamisen roolin yksilöllisten ryhmien kommunikaation järjestelmänä, joka rakentaa ja edesauttaa ylläpitämään ihmissuhdeverkostoja yksilöiden ja ryhmien välillä, sekä edistää näiden vuorovaikutusta myös ympäröivien yhteiskunnallisten toimijoiden välillä. (Kurki 2000, 28, 58-59.)

Kurki (2000) määrittelee sosiaalipedagogisen pedagogiikan, johon hän katsoo myös innostamisen kuuluvan, ”vapauden pedagogiikaksi”. Hän mieltää innostamisen tuovan kasvatukseen ja koulutukseen sosiaalista kasvua, sosiaalisen tietoisuuden heräämistä ja lujittumista sekä sosiaalista sitoutumista auttavia elementtejä. Yleisen pedagogiikan sisällä se liittyy hänen mukaansa lähinnä spontaaniuden pedagogiikkaan, jonka edustajien mukaan varsinaista ”kasvatusta” ei sen perinteisessä mielessä tarvita, koska ihmisen ajatellaan luonnostaan omaavan parhaaseen mahdolliseen

kehitykseensä tarvitsemansa ominaisuudet. Sen sijaan kasvatus käsitetään ihmisten auttamiseksi itsensä ja elämänsä toteuttamiseen niiden kaikilla tasoilla. Tekemällä, oppimalla ja suunnittelemalla ihminen rakentaa joka päivä omaa elämäänsä ja yhteisönsä vuorovaikutuksessa sosiaaliseen, kulttuuriseen ja luonnon ympäristöön. (Kurki 2000, 41-42.)

Sosiaalipedagogiikan ja sosiokulttuurisen innostamisen lähtökohdat ovat siis erittäin lähellä toisiaan. Tarkasteltaessa edellä esitettyjä kuvauksia sosiokulttuurisen innostamisen lähtökohdista, on vaikea nähdä eroa aiemmin esiteltyihin sosiaalipedagogiikan tavoitteisiin. Eroavaisuus tulee kuitenkin mielestäni esiin siinä, että sosiokulttuurisen innostamisen yhteydessä korostetaan kenties enemmän yksilön ilmaisun kehittymistä ja mahdollisesti muutenkin määrätietoisemmin ihmisen eri olemuspuolien huomioimista. Myös siihen tiukasti liittyvä osallistava tutkimusote, jonka esittelyyn paneudun myöhemmin tässä luvussa, sekä sosiaalipedagogiikkaa tiukemmin yksilöidyt aatteelliset tavoitteet toimivat näkemykseni mukaan nämä kaksi toisistaan erottavina tekijöinä.

3.2. Innostamisen teoreettinen malli

Kurki (2000) esittelee madridilaisen J.V. Merinon (1997) näkemyksen innostamisen kahdesta pääavoitteesta. Se herättää henkiin elämää siellä, missä sitä ei ole, eli luo liikettä, huolestuneisuutta, levottomuutta sekä tukee aloitteellisuutta, asioiden täytäntöönpanoa, itsenäistä toimintaa ja vastuuntuntoa. Sen toisena tavoitteena Merino puolestaan esittää jo olemassa olevien kykyjen tukemista ja liikkeelle saamista. (Kurki 2000, 23.)

Merinon (1997) ajatusten pohjalta Leena Kurki (2000) on määritellyt innostamiselle teoreettisen rungon. Sen mukaan innostaminen on sosiaalista toimintaa sosiaalisen liikkeen aikaansaamiseksi ja sosiaalisen muutoksen luomiseksi ja vahvistamiseksi. Se on myös aktiiviseen ja osallistavaan pedagogiikkaan ja siitä nousevaan metodologiaan juurtuvaa kasvatusta, jossa murretaan hierarkkiset suhteet tukien autonomisia ja vapaita suhteita. Osallistujalle annetaan mahdollisuus itse valita toimintojaan ja elämänsä suuntaa. Se ei ole opetusta tiedonjakamispyrkimyksineen, vaan sen tavoitteena on herättää osallistujassa halua ”kasvattaa” itse itseään. Sen tavoitteena on

kulttuurinen demokratisaatio ja kulttuurinen demokratia, ja se myös luo ja vahvistaa autonomisten sosiaalisten ryhmien ja toimivien ryhmäprosessien syntymistä. Lopullisena tavoitteena innostamisen prosessilla on, että siihen osallistunut ryhmä pystyisi jatkamaan tavoitteellista toimintaansa itsenäisesti ja omaehtoisesti, jolloin ammatillinen innostamisen toiminta tulisi tarpeettomaksi. (Kurki 2000, 24- 25.)

Modernin ranskalaisen innostamisen teorian kehittäjä Gillet (1995) korostaa Kurjen (2000) mukaan innostamisen olevan aina vuorovaikutusta todellisuuden, sitä määrittelevien tekijöiden ja suoritettavien sosiaalisten interventtioiden välillä. Sosiaalisen toiminnan avulla on hänen mukaansa mahdollista muuttaa sosiaalisia rakenteita, joskin toiminnan on oltava suunniteltua, päämäärätietoista ja arvioitua toimintaa teorian ja käytännön pohjalta toisen kautta toista kyseenalaistaen (Kurki 2000, 65.)

Teorian ja käytännön rinta rinnan kulkemisen myötä innostamisessa on Leena Kurjen (2000) mukaan aina mukana toimintatutkimuksellinen ote. Ihminen nähdään toimijana omassa historiallis-yhteiskunnallisessa kontekstissaan ja tutkimuksen tulisi olla osallistavaa, toteuttajinaan samat henkilöt, jotka ovat tutkimuksen kohteena. Tavoitteenahan on tietoisuuden lisääminen juuri näiden ihmisten sosiaalisesta todellisuudesta. Innostamisessa tutkimus nähdään siis osaksi kasvatuksellista prosessia, jossa teoria muotoutuu arkipäivän käytännöistä käsitteellistämisen kautta kunkin yhteisön historiaa ja todellisuutta kuvaavaksi malliksi. Todellisuuden tulkinnan sijaan ”tuotetaan” ihmisten tietoisuutta vuorovaikutuksessa todellisuuden kanssa ja syrjäytyneet rakentavat tietoisuuttaan mahdollisuudesta toimia oman muutoksensa agentteina. Osallistavalla metodologialla pyritään saamaan ihmiset toimimaan yhteisen päämäärän saavuttamiseksi ja saamaan yhteistoiminnalla aikaan muutoksia yhteiskunnassa. Tämän kautta osallistujien tietoisuus itsestään ja yhteisöstään lisääntyy ja ongelmiksi koetut teemat hahmottuvat siten, että voidaan käynnistää projekteja niihin ratkaisujen etsimiseksi. (Kurki 2000, 88-91.)

Innostamisen tutkimuksellisen ja kasvatuksellisen yhdistävän prosessin Kurki (2000) kuvaa alkavan yleisteeman yhteisestä laatimisesta, jonka avulla pystytään hahmottamaan prosessin rakenteellinen kokonaisuus. Sen laatimisen prosessin aikana on tavoitteena päästä pelkän puheen taakse, ja teemaa lähdetään kehittämään kunkin yhteisön omia piirteitä heijastavien tekijöiden kautta. Mikä ryhmä on, mikä on sen

historia, mikä on sen tämän hetken tilanne ja kuinka nykytila vastaa yhteisön käsitettä. Yleisteeman täytyy Kurjen mukaan olla riittävän konkreettinen tavoittaakseen ryhmänsä todellisuuden, joskin samalla riittävän avoin mahdollistaakseen asteittaisen teorianmuodostuksen. Asetettavan teeman tulisi Kurjen mukaan myös auttaa niiden työkalujen löytymisessä, jotka heijastavat kunkin ryhmän omia kulttuurisia muotoja. (Kurki 2000, 92-94, 96.)

Kurki (2000) kertoo tämän jälkeen yleisteemasta johdettujen alateemojen suuntaavan ryhmän keskustelua, sekä erottavan tarvittaessa ongelmat ja projektien sisällöt. Prosessin kautta syntynyt temaattinen akseli mahdollistaa valittuihin osa-alueisiin paneutumisen, sekä vie yleisteeman juuri tämän ryhmän todellisuuteen. Näin syntyneen kasvatuksellisen prosessin kautta on Kurjen mukaan mahdollisuus löytää synteesi yksityisen ja yleisen sekä käsitteellisen ja käytännöllisen välillä. Prosessi siis lähtee käytännöstä ja jatkuu todellisuutta syventäen siihen saakka kunnes se pystytään hallitsemaan teoreettisesti. (Kurki 2000, 92-94, 96.)

3.3. Innostamisen käytännöt

Sosiaalipedagogiikassa sosiaalisella diagnoosilla viitattiin yksilön tai ryhmän sosiaalisen ympäristön havainnoimiseen ja huomioonottamiseen ennen varsinaisen toiminnan aloittamista. Sosiaalipedagogisena toimintana myös sosiokulttuurinen innostaminen sisältää vastaavat elementit. Kasvatuksellista prosessia tai ohjelmaa suunniteltaessa tulisi Kurjen (2000) mukaan tietää, ketkä ovat toimintaan osallistujat, ketä toiminta koskee, miksi ja miten innostamista tehdään, minkä ryhmän objektiivisista olosuhteista lähtevän metodin avulla teemaa käsitellään ja mitä konkreettisia osatekijöitä teeman käsittelyyn liittyy (Kurki 2000, 95-96).

Sosiokulttuurisen innostamisen yhteydessä Kurki (2000) puhuu sosiokulttuurisen diagnoosin tekemisestä, joka koko innostamisen ajan jatkuvana toimii sekä toiminnan ohjelmoinnin, toimeenpanemisen että arvioinnin peruslähtökohtana. Se sisältää tilanteen kuvauksen, tosiasioihin perustuen tehdyn tulkinnan, ennustamisen ja kriittisen arvioinnin. Siinä analysoidaan niin ongelmat ja tarpeet, kuten myös ketä tarpeet koskevat ja mitä keinoja on käytettävissä. Sosiaalisen todellisuuden ja sosiokulttuuristen interventioiden kohtaaminen mahdollistuu tavoiteltaessa ongelman mahdolli-

simman täyden merkityksen saavuttamista ja näin toimintaa pystytään ohjaamaan aiemmin määritellyn yleisteen ja alateemojen käsittelemiseksi. Tässä oleellista osaa näyttelee Kurjen mukaan työntekijän ja toimintaan osallistuvien välinen jatkuva vuorovaikutus diagnoosin edetessä. Myös muut sosiokulttuurisen innostamisen teoreetikot korostavat aidon dialogisen suhteen merkitystä, sillä tietämisen ajatellaan olevan dialoginen prosessi, vuorovaikutussuhde. (Kurki 2000, 108-113, 131.)

Toiminnan alussa innostajan tehtävänä voi Kurjen (2000) mukaan olla toimiminen äänenä niille, joilla ei ääntä ole, mutta toiminnan edetessä pyritään toimimaan siihen suuntaan, että ihmiset itse löytäisivät oman äänensä. Sosiokulttuurisen innostamisen prosessissa ihmiset eivät Kurjen mukaan saa missään vaiheessa olla pelkkänä toiminnan yleisönä ja vastaanottajina. Pelkän yksittäisen toiminnan tekemiseen tai esityksen seuraamiseen saattamisen sijaan innostamisen tavoitteena on aina ihmisen organisoitumisen ja sosiokulttuuristen aktiviteettien syntymisen edistäminen, sekä niiden avulla, tekemällä ja kokeilemalla oppiminen. Prosessin onnistumisen perusedellytyksenä on Kurjen mukaan aidon yhteisön rakentuminen, ja siinä merkityksellisiä ovat myös yksilön ja yhteiskunnan, toimijan ja rakenteen, suhde ja sen laatu. Kurjen mukaan rakenne luo toimintaa ja toiminta puolestaan uudistaa rakenteita. (Kurki 2000, 129, 136-137, 146.)

Oleellista sosiokulttuurisen innostamisen prosessissa onkin Kurjen (2000) mukaan sen pohtiminen, miten ihmiset saadaan todella osallistumaan ja mistä löytyy sopiva tasapaino ihmisten osallistumisen ja heidän tarvitsemansa ohjaamisen välille. Aidon innostamisen sosiaalitieteellisen olemuksen Kurki katsoo olevan enemmän laadullinen kuin määrällinen. Innostaminen ei siis ole ihmisten kokoamista yhteen, vaan intensiivistä, sitoutuvaa ja syvästi suhteisiin osallistavaa kohtaamista. Toiminnan täytyy Kurjen mukaan aina lähteä juuri kyseisiä ihmisiä ja yhteisöjä varten suunnitellusta toiminnasta, sillä aito yhteisö ei ole vain ihmisten yhteenliittymä, vaan ainutlaatuista persoonien yhteyttä. Siksi myös yhteisöön kuuluvien ihmisten määrän sijaan oleellista on heidän välistensä suhteiden intensiteetti. (Kurki 2000, 162, 167.)

Kurjen (2000) mukaan sosiaalitieteiden tehtävänä ei ole puolustaa varmuuksia ja itsestäänselvyyksiä, vaan ennemminkin ”luoda”. Koska innostamisen ydin on ihmisten oma osallistuminen ja oma toiminta, tulisi innostajan tehdä itsensä prosessin

edetessä pikkuhiljaa tarpeettomaksi. Yhdeksi ammatillisen innostajan perusvalmiuksista Kurki mainitseekin ihmisten herkistämisen. Tällä hän viittaa puuduttavaa arkipäiväänsä elävien herättelemistä tietoisuuteen omasta tilastaan ja mahdollisuuksistaan. Herkistämisen jälkeen ihmiset puolestaan tulisi motivoida oman elämänsä kannalta arvokkaaksi ja merkitykselliseksi kokemaansa toimintaan. Näin ihmisissä saadaan herätettyä halu lisäinformaation keräämiseen omasta elämästään, suhteestaan historiaansa ja ympäristöönsä ja he oppivat ymmärtämään avainasioita todellisuuden ymmärtämiseksi. Ihmisille tulisi myös tarjota valmiuksia toimimiseen siten, että he oppivat herkistämään ja motivoimaan omatoimisesti myös muita ihmisiä. Kurki korostaa, ettei vallankumousta sosiokulttuurisen innostamisen näkökulmasta nähdä vain historiallisena toimintana, vaan elämäntyylinä joka tavoittelee sekä yksilöllistä että sosiaalista muutosta kohti aitoa yhteisöllistä elämää. Pikkuhiljaa, ruohonjuuritasolta lähtien, voidaan saada suuria muutoksia aikaan. (Kurki 2000, 91, 133, 135-137, 162, 165.)

3.4. Innostamisen maailmoja

Innostajan ammatin ydin on Kurjen (2000) mukaan humanisuus. Ammatin tavoitteena on hänen mukaansa ylläpitää ihmisten jokapäiväisessä elämässä heidän henkilökohtaista turvallisuuttaan, sekä samanaikaisesti elävöittää yhteisöllistä henkistä ja affektiivista elämää. Innostamisen ideologista, funktionaalista ja välittävää ammatillisuutta määrittelee Kurjen mukaan kulloinkin vallitseva käsitys sosiaalisesta suhteesta. Näihin liittyvistä eettisistä ja moraalista kysymyksistä puolestaan heijastuu innostajan sosiaalipedagoginen toimintapätevyys. (Kurki 2000, 73,80.)

Leena Kurki (2000) katsoo sosiokulttuurista innostamista olleen aina, mutta näkee sen syntymisen määriteltynä toimintana sijoittuvan toisen maailmansodan jälkeiseen Ranskaan, jossa toiminnan tavoitteena oli elvyttää natsimiehityksen jälkeen kadonneet demokraattiset arvot. Tietoinen ammatillinen innostaminen oli Kurjen mukaan välttämätön vastus yhteiskunnan tarpeisiin. Teollistuminen toi mukanaan vapaa-ajan ja työttömyyden lisääntymisen ja kaupungistuminen johti yksinäisyyden ja juurettomuuden lisääntymiseen. (Kurki 2000, 11.)

Ranskan *Educación popular*, taisteleva kasvatus, oli Kurjen (2000) mukaan ihmisen tietoisuuden heräämisen ja toimintaan sitoutumisen tavoitteekseen määrittävää kasvatusta, joka keskittyi lähinnä työväestön kouluttamiseen ja vapaa-ajan toimintaan. *Educación populaire* -liikkeen kautta innostaminen levisi espanjankielisille alueille ja Latinalaisessa Amerikassa se kehittyi ranskalaista liikettä radikaalimmaksi ja valankumouksellisemmaksi, tavoitteelliseksi yhteiskuntaa transformoivaksi toiminnaksi. (Kurki 2000, 11-12, 35, 47- 48.)

Brasilialaisen Paolo Freiren (1921-1997) vapautuksen pedagogiikan (*educación liberadora*) ajatusten leviäminen vaikutti Kurjen (2000) mukaan 60-luvulta lähtien sosiokulttuurisen ajattelun leviämiseen sekä Espanjassa että myöhemmin muualle maailmaan. Varsinaisesti ammattina sosiokulttuurinen innostaminen syntyi Kurjen mukaan 60-luvun vapaaehtoistyön kautta, jolloin myös Unesco otti käsitteen käyttöön. (Kurki. 2000, 11-12,33,35.)

Koska Paolo Freiren (1921-1997) ajattelu on vaikuttanut merkittävästi sosiokulttuurisen innostamisen ohella koko sosiaalipedagogiikan kehitykseen, on mielestäni paikallaan pysähtyä hetkeksi tarkastelemaan hänen ajatuksiensa taustoja. Kurjen (2000) mukaan Freire havahtui ajatukseen vapautuksen kasvatustieteen (*educación liberadora*) kehittämisestä huomatessaan, ettei sosiaalityössä toimivilla ihmisillä ollut keinoja työskennellä hallitsevien luokkien taholta alistettujen ihmisten kanssa. Hänen mukaansa lukutaidottomuuden ylläpitäminen edesauttoi vallitsevien luokkien pyrkimyksiä, joten hän kehitti oman lyhyessä ajassa lukemaan ja kirjoittamaan opettavan tekniikan. Luku- ja kirjoitustaidon opettamisen kautta Freire tavoitteli tiedostamisen herättämistä, aktivointia taisteluun historian aikana rakentuneita sortavia käytäntöjä vastaan. (Kurki 2000, 37- 38.)

Kurjen (2000) mukaan Freire havahtui 1960 -luvulla huomaamaan käsitteen kolmas maailma olevan maantieteellisen sijaan poliittinen ja ideologinen. Neutraalia kasvatusta ei siis olisi olemassakaan, joten olisi tärkeää miettiä, mihin ihmisiä pyritään kasvattamaan. Kasvatus voi hänen mukaansa olla tietoisuuden kasvun kautta oman tilanteen muuttamiseen aktivoitumista ja tätä kautta tie vapauteen. Pedagogiikka olisi siis parhaimmillaan kulttuurista toimintaa vapauden puolesta, jolloin ongelmiin ei anneta oikeita vastauksia, vaan korostetaan ihmisen oman sosiaalisen todellisu-

den huomioimista ja yhteisöllisen osallistumisen merkitystä kasvatuksellisessa prosessissa. Dialogissa ihmisten sekä ihmisten ja maailman välillä kasvatusta ja koulutusta voisivat näin Freiren mukaan toimia sosiaalisten utopioiden rakentajina. (Kurki 2000, 37-40, 53.)

Innostamisen toiminnassa on Kurjen (2000) mukaan kolme osapuolta: välittäjänä toimiva innostaja, itse toiminta, sekä kohde, jonka kanssa toimintaa toteutetaan. Mahdollisesti toiminnan taustalla on myös neljäs osapuoli, organisaatio, jonka tukeksi toiminta mahdollistuu. Innostaja ei siis aina, innostamiseen sopivista persoonallisista piirteistään huolimatta, voi itse vaikuttaa siihen kuinka tehokkaasti hän voi asettaa ammattitaitonsa yksilöiden ja yhteisöjen käyttöön. Kurki esittelee Gillet'n hahmottaman määritelmän innostamien kylmästä ja kuumasta maailmasta, joiden avulla tämä korostaa innostamisen voivan toimia olemassa olevien rakenteiden säilyttämiseksi niiden uudentamisen sijaan. Innostamisen kylmässä maailmassa sillä on vain tekninen käyttöarvo: innostamisen kohde passivoidaan tarjoamalla paljon valmiita toimintoja. Kylmässä maailmassa innostaja on Gillet'n mukaan vain uusi toimija erilaisten ihmissuhdeteknikoiden joukossa ja koska hänet itsensä on manipuloitu, syyllistyy hän myös itse tahtomattaan ihmisten manipulointiin. (Kurki 2000, 47, 66-67.)

Gillet'n kylmän maailman kuvaus tuo mieleen sosiaalipedagogiikan yhteydessä käsitellyn 70-luvulle sijoittuneen ajanjakson, kun taas seuraavassa esiteltävä kuumien maailman esittely toimisi ihmisen arkipäivään kohdistuvine interventioineen hyvin myös tämän päivän sosiaalipedagogisen työn tavoitteiden asettelun lähtökohtana. Eroksi näyttäisi kuitenkin nousevan innostamisen poliittisempi, taistelevampi sävy.

Innostamisen kuumassa maailmassa toiminta nähdään Kurjen (2000) mukaan kasvatuksellisena toimintana. Se määritellään Kurjen mukaan myös sosiaalisen vastarinnan liikkeeksi markkinataloutta, keskiluokkaisuutta, passiivisuutta ja välinpitämättömyyttä, byrokratiaa, teknokratiaa ja yhteiskunnan yksilöllisyyttä vastaan. Se suuntautuu ihmisten jokapäiväiseen elämään ja heidän aktivoimiseensa omien kokemustensa analysointiin, oman paikkansa ja päämääränsä hahmottamiseen, tietoiseen solidaarisuuden luomiseen ja välinpitämättömyydestä kieltäytymiseen. (Kurki 2000, 69.)

Kurki (2000) määrittelee innostamisen elementeiksi tekemisen, osallistujat, ajan jossa tavoitteet saavutetaan, sosiaaliset suhteet ryhmän sisällä ja suhteessa ulkopuolisiin, strategian tavoitteiden saavuttamiseksi, sekä toiminnan taustalla vaikuttavan filosofian. Se, miten nämä elementit kulloinkin määritellään, vaikuttaa Kurjen mukaan innostamisen muotoutumiseen joko sen kylmään tai kuumaan maailmaan kuuluvaksi. Kurki kertoo myös Suomessa kautta aikojen olleen innostamista lähellä olevan sosiokulttuurista toimintaa, jonka hän kuitenkin leimaa lähinnä innostamisen kylmästä maailmasta kieliväksi toiminnaksi. Työntekijäkeskeisyyden, toiminnan määrän näytävyyden ja julkisuuden, perusteellisen suunnittelun ja arvioinnin puuttumisen, toiminnan nopean byrokratisoitumisen helmasynteihin lankeavaa toimintaa voidaan hänen mukaansa kuitenkin kehittää parempaan suuntaan innostamisen luomalta perustalta. (Kurki 2000, 78.)

3.5. Innostajan ammatillisuus

Kurjen(2000) mukaan laadukkaan innostamisen tulee perustua kaikkiin tietämisen ulottuvuuksiin, joiksi hän määrittelee Demon (1988) mukaan tieteen, viisauden, hyvän arviointikyvyn ja taiteen. Näistä hän katsoo viisaudellisen ulottuvuuden olevan yhteydessä onnen, arviointikyvyn herkkyyteen ja taiteen (taidon) kauneuteen. (Kurki 2000, 168.)

Kurki (2000) esittelee Jean-Claude Gillet'n määrittelemän innostajan ammatillisista ominaisuuksista, jotka ovat monilta osin rinnastettavissa aiemmin esitellyn Madsenin kukan kautta hahmottuviin sosiaalipedagogisesti orientoituneen työntekijän ominaisuuksiin. Kurjen mukaan Gillet näkee innostajan oppaaksi elämän tiellä, puhetorveksi, ohjaajaksi ja tien turvaajaksi, joka saattaa ihmisiä yhteen, omaa taidon luoda suhteita, on toiminnan ja kommunikaation edistäjä sekä ihmisten usein erillään olevien arkipäivän maailmojen yhdistäjä sekä dialogiin johdattaja. Innostajalta vaadittaviksi ominaisuuksiksi Gillet määrittelee Kurjen mukaan älykkyyden, vitaalin kaukokatseisen energian omaamisen, sekä kaunopuheisuuden taidon. Kaunopuheisuudella tässä viitataan kykyyn toimia välittäjänä ihmisten välillä, kykyyn neuvotella ja muuttaa tarvittaessa perspektiiviään. Gillet pitää hyvänä, jos innostajalla olisi jossain määrin myös rakentavaa oveluutta etsittäessä parhaita mahdollisia strategioita ihmisten elämän helpottamiseksi ja rikastuttamiseksi. (Kurki 2000, 8-9.)

Kurki (2000) korostaa sosiokulttuurisen innostamisen näkemistä välineenä, jonka avulla ihmiset saavat mahdollisuuden aitoon, juuri heille ominaiseen kulttuuriseen ilmaukseen ja sen arvojen vahvistamiseen, kärsimystä tuottavien tilanteiden ylittämiseen ja täyteen inhimilliseen kehittymiseen. Sen luonne on Kurjen mukaan uudistava ja siinä toiminta lähtee työntekijöiden sijaan ihmisistä itsestään, jolloin parhaimmillaan innostaja tuntee Kurjen mukaan itsensä hyödylliseksi, mutta ei välttämättömäksi. Ammatillisena tehtävänä työn keskiöön nousee näin ollen sosiaalisten prosessien liikkeelle saattaminen. Innostajan voi Kurjen mukaan ajatella olevan laajassa mielessä sekä ryhmänohjaaja että kasvattaja. Tässä työssä häneltä Kurjen mukaan vaaditaan globaaleja visioita, vastuullisuutta, itsekriittisyyttä sekä tutkimuksellista ja luovaa henkeä. Hänen täytyy myös olla sitoutunut täyttämään antamansa lupaukset. (Kurki 2000, 80-81.)

Innostajan työ asettaa Kurjen(2000) mukaan tekijälleen sekä älyllisiä, fyysillisiä sekä moraalisia vaatimuksia. Sosiaalisen intervention prosessissa oleellisen tekijän muodostavat hänen mukaansa innostajan omat asenteet, odotukset, uskomukset ja persoonalliset piirteet. Hän näkee innostamisen henkilökohtaisen, persoonallisen sitoutumisen vaativana kutsumuksena ja nostaa ammatin keskeisiksi alueiksi spontaanisuuden, ilmaisun herkkyyden, vapauden ja luovuuden. Pystyäkseen luomaan ryhmäsuhteita hänen tulee ymmärtää ihmissuhteiden merkitys, osata ratkaista konflikteja, kohdata ongelmia ja vähentää jännitteitä. Hänen tulee omaksua palvelun asenne, löytää keino ”johtaa johtamatta”, tapa yllyttää ja herätellä ihmisiä ilman määräilyä. Hänen tulee myös pystyä hyväksymään toisten tekemät aloitteet ja kyettävä luottamaan ryhmänsä jäsenten kykyyn ratkaista itse omat ongelmansa ja kehittyä eteenpäin. Hänellä täytyy olla myös hyvä organisointikyky ja kyky uuden tiedon ja uusien tekniikoiden omaksumiseen. Myös hyvä hermostollinen ja fyysillinen vastustuskyky kuuluvat Kurjen mukaan innostamisen ammattilaiselta vaadittaviin ominaisuuksiin. Kaikista merkittävimmiksi piirteiksi työn mukanaan tuomien paineiden ja ongelmien kohtaamiseksi hän nostaa kuitenkin itsetuntemuksen sekä tämän kautta kehittymisen kohti psyykkistä tasapainoa ja kypsyyttä. (Kurki 2000, 83-84, 86.)

4. Teoriasta käytäntöön

Tässä luvussa kerron kehittämishankeeni taustalla vaikuttaneista tekijöistä. Valotan lukijalle omaa työstäni ET-Pori toimintaa, sekä erisysinuorisotyötä. Nämä molemmat voidaan katsoa käytännön esimerkeiksi sosiaalipedagogisesta työstä. Kerron myös Porin kaupungin erityisnuorisotyön sekä ET-Pori toiminnan järjestämästä työtömien virkistystoiminnasta sekä tähän liittyen järjestetystä TY-Vi –leiristä. Myös näitä pyrin peilaamaan sekä sosiaalipedagogiikan että sosiokulttuurisen innostamisen maailmoihin.

4.1. ET-Pori – Etsivä työ Porin verkostossa

Aloitin 1.9. 2008 työskentelyn ET-Pori (Etsivä työ Porin verkostossa) -nimisessä Porin kaupungin nuorten työpajan hallinnoimassa etsivän nuorisotyön hankkeessa. Työparini Tiina Aydinin kanssa ryhdyimme tuolloin viemään eteenpäin tämän Porin alueella uuden toimintamuodon kehittämistyötä.

Toiminnan taustalla vaikuttavat valtioneuvoston hyväksymä hallituksen lapsi- ja nuorisopoliittinen kehittämisohjelma, joka kantaa aina vuoteen 2011 saakka. Ohjelman tavoitteena on lapsi- ja nuorisoystävällisempi Suomi, johon pyritään muun muassa hallinnollisten raja-aitojen ylittävällä toiminnalla ja paikallisella tasolla moniammatillisen yhteistyön vahvistamisella. Yhtenä strategisena painopisteenä kehittämisohjelmalla on aikaisempaa tiiviimpi mukanaolo nuorten elämän eri siirtymä-, muutos- ja kriisivaiheissa. Ohjelmaan liittyen valtion talousarvioon varattiin yhteensä 15,5 milj. euroa nuorten syrjäytymisen ehkäisyyn ja työllisyyden parantamiseen. Tästä niin kutsutusta nuorisorahasta ensimmäisestä, vuoden 2008 osuudesta, opetusministeriö jakoi 2,5 miljoonaa euroa työpajatoimintaan liittyvän etsivän työn käynnistämiseen. (http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2007/Lapsi-ja_nuorisopolitiikan_kehittamisohjelma_2007-2011?lang=fi)

Valtionapu etsivään toimintaan oli haettavissa 15.2.2008 saakka ja Porille tämä raha tuli kuin tilauksesta. Porissa on Nuorten työpajan aloitteesta jo useamman vuoden ajan koottu nuorten verkostoa, jonka toimintaa tukemaan etsivän työn ammattilaisten työpanos voitaisiin saumattomasti liittää. Nuorten verkosto koostuu neljästätoista

nuorille palveluja tarjoavasta tahosta ja toimii ”Ketään ei jätetä ulkopuolelle” tavoitteen saavuttamiseksi. Verkosto on toiminut nykyisessä muodossaan kevästä 2007 alkaen, kokoontuen noin neljä kertaa vuodessa.

ET-Porin työn tavoitteena on etsiä ja tavoittaa ”hukassa” olevia nuoria, eli niitä nuoria, jotka eivät ole minkään palvelujen piirissä, eivät kouluissa tai töissä eivätkä edes työnhakijoina työvoimatoimistossa. Palveluja tarjotaan kuitenkin myös muille kuin jo ”hukassa” oleville nuorille tavoitteena ehkäistä syrjäytymistä. ET- Pori toiminta tukee Porin nuorten verkoston toimintaa ja toimii osaltaan linkkinä verkoston eri toimijoiden välillä ja samalla myös linkkinä nuoren ja laajan palveluverkoston välillä nuorten omien tarpeiden mukaan. Verkoston jäsenten ohella yhteistyötä tehdään myös muiden Porissa nuorille palveluja ja/tai toimintaa tarjoavien tahojen kanssa, eikä tarkoituksena ole korvata jo olemassa olevia palveluja, vaan tukea ja kehittää yhteistoimintaa niin, että järjestelmän ulkopuolelle ajautuneet ja syrjäytymisvaarassa olevat nuoret tulisivat tavoitetuksi.

ET- Pori sijoittuu hallinnollisesti Porin hallintoyksikön työllisyyden hoidon alaisuuteen ja tiimijohto ET-Poriin tulee Porin kaupungin nuorten työpajan ja vapaa-aikaviraston nuorisoyksikön kautta. ET-Pori –toiminta on liikkuvaa, mutta virallinen toimipiste sijaitsee Porin kaupungin nuorten työpajan ylimmässä kerroksessa. Toiminnalla on käytössään määrättyiltä osin myös nuorisoyksikön tilat sekä muut materiaaliressurit kuten retkeily- ja urheiluvälineet ja vastaavasti myös nuorten työpajan tilat ja laitteet. ET-Pori voi ohjata nuoria myös erityisnuorisotyön jo olemassa oleviin toiminnallisiin ryhmiin ja leireihin, joissa ET- työntekijät toimivat myös osaltaan ohjaajina.

ET-Pori toiminnan tavoitteet vastaavat monilta osin sosiaalipedagogiselle työlle asetettuja tavoitteita. Yhteiskunnan verkostojen ulkopuolisuuden ehkäiseminen ja niihin ihmisten uudelleen liittäminen, syrjäytymisen ehkäisy sekä asiakkaan tilanteen hahmottaminen hänen arjestaan käsin liittyvät osana sekä sosiaalipedagogiikan, että ET-Pori toiminnan tavoitteisiin. ET -työntekijä ei ole nuoreen päin viranomaistaho, vaan kanssakulkija, joka pyrkii antamaan nuorelle tietoa, ohjausta ja neuvontaa pitkälti nuoren itsensä määrittelemiin ongelmiin. Yhteiskunnan palveluiden hyödyntämiseen opastaminen, palvelupolun etsiminen ja siinä nuoren kanssa kulkeminen on

yksi ET-Pori toiminnan kulmakiviä. Monimutkainen yhteiskunnallinen tieto on Roger Säljön (2004) mukaan vallankäytön väline ja tietojen kehittyminen myös demokraattinen ongelma, joka voi vaikuttaa niin sosiaalisen kerrostuneisuuden kuin ulkopuolisuuden tunteenkin syntyymiseen (Säljö 2004,102). ET-työntekijät tarjoavat nuorelle tietoa yhteiskunnan palveluista helposti vastaanotettavalla tavalla, eli toimivat tehtävässään ulkopuolisuuden tunteen syntyymisen ehkäisemiseksi. Nuorta ei kuitenkaan pakoteta tarttumaan palveluihin joihin hän ei ole valmis, vaan häntä pyritään kannustamaan sellaisiin toimenpiteisiin tarttumiseen, joiden kautta hän pääsisi toteuttamaan itseään niin yhteisönsä kuin yhteiskunnankin jäsenenä.

Kuten sosiaalipedagogisessa työssä yleensäkin, myös ET-Porin työ nuoren kanssa on kommunikaatioprosessi. Tässä prosessissa nuori opettaa työntekijää ymmärtämään omaa elämäänsä. Vasta tämän jälkeen työntekijän on mahdollista ohjata nuorta tämän tilanteeseen sopivaan palveluun ja tukea häntä palveluun kiinnittymisessä. Jalkautuvan ohjaustyön kautta nuori puolestaan oppii miten esimerkiksi työvoimatoimistossa toimitaan. Työntekijä ei täälläkään toimi nuoren puolesta, vaan on nuoren tukena ja käytettävissä tarpeen mukaan. Tuetun virastokäynnin jälkeen nuoren on seuraavalla keralla huomattavasti helpompi asioida virastossa itsenäisesti.

Erityisnuorisotyön kanssa toteutettujen toiminnallisten ryhmien kautta nuoret puolestaan saavat kokemuksen johonkin kuulumisesta. Ryhmien kautta pyritään nuorelle myös tarjoamaan mahdollisuus onnistumisen kokemuksiin, päästä harjaannuttamaan itseilmaisuaan, sekä löytää uusia puolia itsestään. Tätä kautta nuori saa tilaisuuden kerryttää rakennusaineita omalle itsetunnolleen ja identiteetilleen. Tähän ET-toiminnasta voi saada tukea myös henkilökohtaisilla keskusteluilla yleisesti elämäntilanteesta, ammatinvalinnasta, opiskeluun hakeutumisesta ja siinä pärjäämisestä tai mistä tahansa muusta mieltä painavasta seikasta. Vahvemman itsetunnon ja identiteetin tukemana omaa elämää koskevien päätösten tekeminen ja niiden eteenpäinvieminen on varmemmalla pohjalla.

4.2. Erityisnuorisotyö ja nuoren kohtaaminen

Porin kaupungin erityisnuorisotyö määrittelee itsensä nuorten tarpeista lähteväksi sosiaalisesti nuorisotyöksi, tarkoituksenaan auttaa ja tukea nuorta ongelmallisissa tilanteissa. Sen toimintamuotoihin kuuluvat pienryhmätoiminnot ja henkilökohtaiset tapaamiset, kuten myös nuorten tapaaminen heidän arkipäiväänsä liittyvässä vapaa-ajassa katutyössä, sekä nettinuorisotyö.

(<http://www.tiäksää.fi/erityisnuorisotyö/erityisnuorisotyö>)

Pertti Kemppinen (2000) määrittelee erityisnuorisotyön lähimmäiskeskeiseksi sosiaalisesti ja henkiseksi auttamiseksi, joka tukee vaikeissa elämäntilanteissa olevia nuoria. Tähän ryhmään hän katsoo kuuluvan sekä nuoret, jotka ovat joutuneet erilaisiin vaikeuksiin, sekä nuoret joiden voidaan olettaa olevan alttiina erilaisille vaaratilanteille. Erityisnuorisotyössä kiinnitetään hänen mukaansa huomiota erityisesti nuoren itsetuntoon, motivaatioon ja terveyteen vaikuttaviin asioihin. Kemppinen puhuu terveessä todellisuudessa elämisestä, tarkoittaen sen erottamiskykyä, mikä on ihmisen, yhteiskunnan sekä ekoympäristön hyväksi. Terveessä todellisuudessa ihminen Kemppisen mukaan tunnistaa tarpeensa realiteettien pohjalta, sekä näkee tulevaisuutensa tavoitteellisenä ja mielekkäänä. Erityisnuorisotyön haasteena Kemppisen mukaan on, että usein sen palveluihin hakeutuvat nuoret omaavat erittäin laaja-alaisia ongelmia, eikä heidän käsityksensä todellisuudesta vastaa terveen todellisuuden ideaalia. (Kemppinen 2000, 49-50.).

Kemppisen (2000) mukaan syrjäytymisessä on kyse ihmisen toimintamahdollisuuksien kaventumisesta. Hän määrittelee nuoren syrjäytymisen käytännössä tarkoittavan putoamista koulu- tai työelämästä, sosiaalisten suhteiden vähäisyyttä sekä vaikuttamisen ja vallankäytön mahdollisuuksien puuttumista. Erityisen syrjäytymisuhan alle hän liittää ihmiset, joilta puuttuu läheisen aikuisen välittäminen ja huolenpito. Nämä nuoret tarvitsevat Kemppisen mukaan monenlaista tukea elämänsä eri vaiheissa. Tuen puuttuminen puolestaan näkyy hänen mukaansa nuoren itsetunnon ja sosiaalisten taitojen kehittymättömyytenä, oppimisen hidastumisena, masentumisena ja häiriökäyttäytymisenä. (Kemppinen 2000, 199, 203.)

Ihmisen sosiaalistuminen on Roger Säljön (2004) mukaan pitkä prosessi. Tämän prosessin aikana keräämme kielellisiä ja kulttuurisia kokemuksia, joiden tukemana kasvamme yhteisömme täysivaltaisiksi jäseniksi. (Säljö 2004, 104.) Myös erityisnuorisotyön asiakasprosessit ovat pitkiä. Nuori voidaan kohdata ensimmäistä kertaa esimerkiksi katupäivystyksessä nuoren omassa elämysympäristössä. Ajatus nuorisotyön ryhmiin osallistumisesta tuodaan siis hänen omaan kokemusmaailmaansa ja hän voi tarttua uuteen asiaan ollessaan siihen valmis. Väliin nuori voi sitoutua työs-kentelyyn nuorisotyöntekijän kanssa tiiviimmin, väliin olla työntekijän tavoittamattomissa pitkiäkin aikoja. Näin vaihdellen suhde nuoreen voi kestää vuosia.

Kemppisen (2000) mukaan sosiaali- ja hoivatyön luonteeseen kuuluu voimakas empatiakyky, sosiaalisuus ja saatavilla oleminen. Hänen mukaansa auttamissuhde kärsii jos työntekijältä puuttuu joku mainituista ominaisuuksista. Ammattiauttajan on nähtävä, kuultava, koettava ja tunnettava autettavan elämäntilanne. Jos hän on liian etäinen, kylmä, byrokraattinen, tärkeilevä tai kiireinen, tulee autettavan riittävän intensiivisesti kohtaaminen vaikeaksi. Kemppinen pitääkin kasvatuksessa tärkeimpänä välineenä työntekijän omaa persoonaa, jonka hän erityisnuorisotyössä kehottaa laittamaan peliin kaikilla mahdollisilla tavoilla. Hänen mukaansa on tärkeää saada nuori aidosti uskomaan työntekijään, sillä vasta tämän jälkeen nuorelle mahdollistuu vaikutteiden ottaminen työntekijän ajatusmaailmasta. (Kemppinen 2000, 73, 253.)

Kemppisen (2000) mukaan nuoren kohtaaminen parhaimmillaan on aidon ja rehellisen empatiaan osoittamista tätä kohtaan. Vaikeaksi työn tekee hänen mukaansa se, että toisen tilanteen ymmärtäminen tapahtuu suurelta osin tiedostamattomalla tasolla ja nuoret aistivat helposti aitouden ja rehellisyyden puutteen. Aikuisen rationaalisuus ja asioiden älyllistäminen tai liian voimakas emotionaalisuus tukahduttavat Kemppisen mukaan helposti aidon, rehellisen empatian. Aikuinen myös asettuu helposti nuoria kohtaan määräävään asemaan, vaikka ulkoinen kuri Kemppisen mukaan harvoin tuottaa halua muutokseen. Sen sijaan olisi tärkeää nostaa esiin nuorten positiivisia voimavaroja ja nuoren kohtaamisessa tulisi jättää tilaa myös mielikuvitukselle ja huumorille. (Kemppinen 2000, 6, 76, 154.)

Kemppinen (2000) muistuttaa, että aidon ja rehellisen empatian osoittamisen ohella on auttamistilanteessa tärkeää pystyä myös hahmottamaan kokonaistilanne, teke-

mään päätöksiä, esittämään nuorelle vaihtoehtoja sekä tarvittaessa myös kontrolloimaan nuoren tekemisiä. Tässäkin onnistumisen kannalta Kemppinen näkee ensiarvoiseksi jo edellä esitetyn seikan, sen että nuori uskoo ja luottaa aikuisen tekemisiin, näkemyksiin ja toiveisiin. Kurjen mukaan nuorten kohtaamisessa on aina kysymys kahden tai useamman ihmisen välisestä vuorovaikutuksesta, johon nuori innostuu helpommin mukaan tuntiessaan aikuisen olevan hänestä kiinnostunut muutenkin kuin oppilaana, asiakkaana tai valmennettavana. Suurimpana ja yleisimpänä virheellä nuorten kanssa tehtävässä työssä Kemppinen pitääkin sitä, että nuoren ongelmaan pyritään löytämään ratkaisu liian nopeasti ja kertaluonteisesti. Hänen mukaansa nuoren kanssa onnistumiseen johtava prosessi on useimmiten pitkäaikainen ja aika-ajoin aaltoileva. Siinä on siis annattava nuorelle riittävästi aikaa erilaisten asioiden suunnitteluun ja kokeilemiseen. (Kemppinen 2000, 74, 149.)

Nuori voi siis osallistua toimintoihin ja olla välillä osallistumatta. Hän voi hakea kontaktia aikuiseen ja välillä taas tuntua karttelevan häntä. Jos nuori jättää tulematta sovittuun tapaamiseen, osallistumatta ryhmään, johon on luvannut tulla tai muuten käytöksellään osoittaa välinpitämättömyyttä toimintaa kohtaan, ei työntekijän kuitenkaan tulisi olla nuorelle vihainen. Tulisi muistaa, että osallistuminen erityisnuorisotyön toimintoihin on nuoren vapaa-aikaan liittyvää toimintaa ja nuorelle täysin vapaa-ehtoista. Kemppisen (2000) näkemyksen mukaan nuorten kanssa toimimisen tulisi aina perustua positiivisuuteen. Hän korostaa ihmisellä olevan lukuisia mahdollisuuksia oppia uusia asioita ja taitoja, ja positiivisen ajattelun, kaikissa muodoissaan, korostavan ihmisen kasvun ja kehittymisen mahdollisuuksia. Negatiiviset asenteet puolestaan toimivat hänen mukaansa positiivisten tunteiden tulppina. (Kemppinen 2000, 7-8.)

Tasapainoisen persoonallisuuden kehityksen ja perusluottamuksen syntymisen ehdoksi Kemppinen (2000) näkee ihmisen persoonan hyväksymisen. Perusluottamus puolestaan on ehto vahvan luotettavan tunnesiteen syntymiselle. Luottamuksen lisäksi hyvä ihmissuhde perustuu Kemppisen mukaan myös jatkuvaan vuorovaikutukseen suhteessa itseen ja muihin. Nuoren ympäristön ja aikuissuhteiden turvallisuus puolestaan vaikuttavat siihen, kuinka tasapainoinen ja näköaloja luova nuoren tulevaisuus on. (Kemppinen 2000, 1, 5.)

Erityisnuorisotyön toimintojen kautta entisten negatiivisten käyttäytymismuotojen muuttamisen tulisi Kemppisen (2000) mukaan tuoda nuoren elämään uutta sisältöä. Erityisnuorisotyötä toteutetaan Kemppisen mukaan sekä omissa ryhmissään, että ryhmissä joissa on mukana kaikenlaisia nuoria. Hän ei kuitenkaan näe järkevänä koota saman toiminnan pariin kaikkia vaikeissa elämäntilanteissa olevia, vaan kokee tuloksellisempaa pyrkimyksen häiriköivien nuorten normaaleihin toimintoihin integroimiseen. Kemppisen mukaan ihmisellä on luontainen liittymisvaisto, eli hän hakee hyväksyntää ja turvaa sekä haluaa kuulua joukkoon. Kemppinen muistuttaa valtaosan erilaisista nuorista olevan erilaisia ilman omaa syytään, mitä taustaa vasten hän näkee aikuisten velvollisuudeksi luoda kaikille tasavertaiset mahdollisuudet toimia ”normaalimpien” ihmisten joukossa. (Kemppinen 2000, 49-50, 195, 207.)

Erityisnuorisotyön kaltaisessa, vaikeissa elämäntilanteissa olevien nuorten kanssa, työskentelyssä ei Kemppinen (2000) katso rationaalisilla ylätasen teorioilla aina olevan suurta käyttö- tai sovellusarvoa. Hänen mukaansa käytännön työ opettaa konkreettisella tasolla toimimista ja jos käytäntö ja teoria eivät kohtaa, kadotetaan hänen mukaansa yhteys todellisuuteen. Toiminta ja auttamistavat tulisi siis hänen mukaansa osata soveltaa sen kohderyhmän mukaan, jonka kanssa työskennellään. Normaalissa ympäristössä, toimistoympäristön sijaan, tapahtuvassa kohtaamisessa nuori pääsee Kemppisen mukaan parhaiten ja nopeammin irti entisistä negatiivisista käyttäytymismalleistaan. Myös nuoren päästessä turvallisesti ryhmään niin sanottujen tavallisten nuorten kanssa, hän voi Kemppisen mukaan hankkia uusia suhteita, saada uusia mahdollisuuksia ja uuden näkemyksen itsestään. (Kemppinen 2000, 206- 207.)

Kaikkia erityisnuorisotyön toiminnallisissa ryhmissä käyviä nuoria ei kuitenkaan voi kutsua Kurjen sanoin ”häiriköiviksi” ja erilaisia ongelmia omaavia nuoria voi olla vaikea saada mukaan niin kutsuttuun ”normaaliin” toimintaan. Esimerkiksi laajoja oppimisvaikeuksia omaavalle nuorelle tavallisessa ryhmässä vertaisena toimiminen voi olla mahdotonta, muualla kiusatuksi tulleen on vaikea luottaa suureen ryhmään ja esimerkiksi päihteidenkäytön ongelmakseen kokevan nuoren voi olla helpompi kiinnittyä toimintaan, johon osallistuminen ei ole niin sitovaa kuin monessa muussa harrasteryhmässä. Vaikka Porinkin erityisnuorisotyön toiminnalliset ryhmät ovat periaatteessa kaikille avoimia, ainakin osassa toiminnoista samat, jo toisilleen tutut

nuoret, muodostavat ryhmän ytimen ja näin vastaavat pitkälti ryhmän ilmapiiriin muotoutumisesta. Sallivassa erilaisuutta kunnioittavassa ryhmässä nuoren on helppo opetella ryhmässä toimimista, vaikkei hänellä olisikaan uskallusta tai halua normaalisti kiinnittyä ryhmämuotoiseen toimintaan.

4.3. Ty-Vi leiri

Osana kehittämishankettani osallistuin Porin kaupungin vapaa-aikaviraston nuorisoyksikön erityisnuorisotyön, Ulvilan kaupungin erityisnuorisotyön ja ET-Pori -toiminnan yhdessä 24.-27.11. 2008 järjestämän nuorten ja nuorten aikuisten Ty-Vi leirin suunnitteluun ja toteutukseen. Leiri, jossa Ty-Vi on lyhenne sanoista työttömien virkistystoiminta, on nimensä mukaisesti osa ET-Porin ja Porin kaupungin vapaa-aikaviraston erityisnuorisotyön järjestämää työttömien virkistystoiminnan kokonaisuutta. Toiminta ei kuitenkaan ole ollut suunnattu vain työttömille, vaan kaikille tämänkaltaisesta toiminnasta mahdollisesti hyötyville nuorille. Kehittämishankkeenä osana leiri toimii esimerkkinä yhdestä sosiaalipedagogisen työn muodosta.

Leirin voisi osin laskea kuuluvan myös sosiokulttuurisen innostamisen kenttään, joskin sen prosessista puuttui osallistava toimintatutkimuksellinen ote, eikä sitä institutionaalisten toimijoiden nuorille järjestämänä voida myöskään pitää kohderyhmänsä kanssa yhteisesti toteutetusta tarpeidenmäärittelystä ja tavoitteidenasettelusta lähtevänä. Suomalainen nuorisotyö on Leena Kurjen (2000) mukaan perinteiltään paljolti sosiaalista innostamista. Hänen mukaansa niin sosiokulttuurisen innostamisen kuin nuorisotyönkin rakenteissa yhdistyvät sekä kasvatuksellinen, sosiaalinen että kulttuurinen elementti (Kurki 2000, 32, 46). Myös Ty-Vi leirissä nämä kolme tekijää olivat voimakkaasti läsnä. Sosiokulttuurisen innostamisen käsitteistöllä määritellen Ty-vi leiri ei mielestäni sijoittuisi sen kylmään tai kuumaan maailmaan, vaan ennemminkin eräänlaiselle viileälle vyöhykkeelle. Leirin järjestelyistä vastasivat siis pitkälti leirin ohjaajat, instituutioiden edustajat, nuorten osallistumisen rajoittuessa suunnitteluvaiheessa lähinnä mielialojen antamiseen eri toiminnoista. Leiri myös toteutettiin valmiin ajatuksen pohjalta, työntekijöiden määritellessä niin leirin tavoitteet kuin tarkoituksenkin. Leiri ei kuitenkaan ollut vain yksittäinen toimenpide, eivätkä nuoret leirillä olleet vain pelkkiä toimenpiteeseen passiivisesti osallistujia. Sen

sijaan leirin aikana ohjaajan ja ohjattavan suhde pyrittiin riisumaan ja kaikki osallistivat valtaosaan toiminnoista tasavertaisina.

Sosiokulttuurisesta ajattelusta lähes valmiin kaavan mukaan toimimiselle voidaan hakea perusteluja siitä, että vastaavanlainen leiritoiminta on pitkän kehittelytyön tuloksena syntynyt ja käytännössä hyväksi koettu toimintamuoto. Ty-Vi leirin tapaiset leirit ovat kiinteä osa erityisnuorisotyön toimintaa. Tässä kehittämishankkeessa käsittelemäni leirin lähimmät juuret ulottuvat Porissa vuonna 2006-2007 toimineen *Selvät Sävelet –kohti päihteettömämpää elämää –projektiin*. Hankkeen hakemuksen laatineiden Anne Leppäsen ja Minna Rauaksen (2006) mukaan projektin kohteena olivat erityisnuorisotyöntekijöille jonkin verran tutut 17-25 –vuotiaat työttömät porilaiset nuoret. Hankkeeseen mukaan tulleista nuorista useat olivat kouluttamattomia, heidän vuorokausirytmensä oli yöelämään painottunutta, he olivat passiivisia osallistumaan mihinkään toimintaan eikä heillä ollut suunnitelmia oman elämänsä suhteen. Projektiin osallistuneiden nuorten elämänhallintaa kuvattiin heikoksi, ja heidän elämänsä saattoi kuulua myös päihkeitä ja rikollisuutta. (Leppänen & Rauas 2006.)

Pertti Kemppinen (2000) puhuu nuoruusiän loppuvaiheena ikävuosista 19-25 -vuotta. Tällöin nuori alkaa hänen mukaansa vähitellen elää omaa elämäänsä, etsiä omia näkemyksiään ja elämäkatsomustaan. Selkeän maailmankuvan löytyminen antaa Kemppisen mukaan nuorelle turvallisuudentunnetta, ja hän pitääkin tärkeänä että nuorella olisi tässä vaiheessa edellytyksiä oman elämänsä rakentamiseen, omien kykyjensä ja rajojensa etsimiseen. Hänellä tulisi olla selkeitä konkreettisia tavoitteita joihin uskoa ja sitoutua. (Kemppinen 2000, 148.)

Selvät sävelet –hankkeen tavoitteena oli aloittaa kohderyhmän nuorissa toivottomuudesta pois johtavia prosesseja päihteidenkäytön vähenemiseksi ja elämänhallinnan paranemiseksi. Hankkeeseen liittyi myös nuorten osallistuminen toiminnan suunnitteluun sekä konkreettiseen tekemiseen, että nuorten ja työntekijän tasavertaisuus. Osaksi *Selvät sävelet* –toimintaa kuuluivat niin kaksi kertaa viikossa toteutetut pienryhmät, kuten myös yksi vaellusretki, sekä kaksi tässä esiteltävän TY-Vi leirin kaltaista leiriä Pöyhölän leirikeskuksessa. (Leppänen & Rauas 2006.)

Osa vuoden 2009 leiriläisistä oli ollut mukana myös aiemmilla leireillä. Vuoden 2009 leirin kohderyhmä ei kuitenkaan ollut rajattu Selvät sävelet-hankkeen kohderyhmän mukaisesti, vaan mukaan leirille pyrittiin ottamaan monenlaisia nuoria, joille tämänkaltainen toiminta ei omien taloudellisten resurssien, terveydentilan tai muun rajoittavan seikan vuoksi olisi muuten mahdollista. Valtaosan kohdalla tämä merkitsi kuitenkin myös työttömyyttä.

Sosiaalipedagogiikasta käsin työttömyyttä lähestyttäessä Jyrki Hämäläisen (1999) mukaan ongelmana varsinkin nuorten kohdalla ovat erilaiset elämänhallinnan ongelmat. Sosiaalipedagogisen väliintulon kautta ihmisen työllistymistä estäviä tekijöitä pyritään vähentämään, joskaan Hämäläisen mukaan ei ole tärkeintä varmistaa kuinka ihmiset saataisiin työhön, vaan paneutua auttamaan myös niitä yhteiskunnan jäseniä, jotka syrjäytyvät työmarkkinoilta. Hämäläisen mukaan jokaiselle tulisi luoda mahdollisuudet tasapainoiseen elämään ja yhteiskunnalliseen osallistumiseen. Tulisi myös löytää ja kehittää sellaisia yhteisöllisyyden muotoja, jotka edesauttavat kaikkien osallistumista, mahdollisuuksia ylläpitää sosiaalisia suhteita ja välttämään eristäytymistä ja passivoitumista. Mielekkäiden asioiden tekeminen toisten kanssa antaa hänen mukaansa myös mahdollisuuden positiivisen identiteetin rakentamiseen ja omaan elämänsä tieteisesti vaikuttamiseen (Hämäläinen 1999, 90-91.)

Myös Tuula Rouhiainen-Valo (2005) tuo esiin sosiaalisten suhteiden merkityksen työttömän elämänhallinnassa. Hän esittävää Kortteisen (2000) ajatuksen sosiaalisten suhteiden merkittävyydestä yksilön kannalta, jossa Kortteinen katsoo selviytymisen ja syrjäytymisen eron muodostuvan siitä, että mitä vähemmän työtön luottaa toisiin ihmisiin ja mitä enemmän hän kokee elävänsä yksin laskelmoivan maailman keskellä, sitä todennäköisemmin hän sairastuu ja syrjäytyy. (Rouhiainen-Valo 2005, 32.)

Pertti Kemppinen (2000) puolestaan korostaa positiivisten tunteiden kohtaamisen ja vuorovaikutustaitojen oppimisen merkitystä nuorten kasvatuksessa. Hän kertoo nuoren hyvän itsetunnon kehittyvän onnistumisen tunteesta ja pitää tärkeänä, että yhteiskunnasta pudonneille nuorille tarjotaan mahdollisuuksia yhteiskuntaan kiinnittymiseen. Parhaiten tämä tapahtuu hänen mukaansa mielenkiintoisen ja haastavan työn, läheisten ihmisten, mielekkäiden harrastusten sekä muun virkistämisen avulla. (Kemppinen 2000, 22, 207, 239.)

Edellä esiintuotuihin seikkoihin voisi vedota myös Ty-Vi leirin perusteluissa. Leirin kautta nuorille avautui mahdollisuus päästä pois tutuista arkipäivän kuvioista harjoittelemaan erilaisissa toimintaympäristöissä toimimista. He saivat tilaisuuden kokea erilaisia tapoja elää, olla ja harrastaa. He pääsivät tekemään oikeaa työtä, jonka merkitys itsetunnon kohottamisessa on näkemykseni mukaan merkittävä. Työn teon kautta nuoret saivat myös kokemuksen osallistumisesta, yhteisten resurssien jakamisesta sekä kuulumisesta yhteisöön ja sitä kautta yhteiskuntaan. Leirin kautta heidän oli myös mahdollisuus harjoitella ”normaalia” vuorokausirytmää, sekä luoda ja ylläpitää sosiaalisia suhteita. Kokemus leiristä kantaisi myös leirin jälkeiseen aikaan, sillä toiminnasta jääneet muistot ja niiden jakaminen sekä leirillä olleiden että myös muiden ihmisten kanssa toisi mukanaan taas uuden mahdollisuuden osallistumiseen.

Leirin perusteluna voisi käyttää myös kaikkien kehittämishanketta varten tutkimieni teoreettisten näkemysten mukaista käsitystä siitä, että ihmiset oppivat vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Säljön (2004) mukaan hankimme paljon perustavaa laatua olevista tiedoistamme ja valmiuksistamme ympäristöissä, joiden ensisijainen tarkoitus on muu kuin tiedon välittäminen (Säljö 2004,10). Merkittävän osan leirikokemuksen merkittävydestä muodostaa mielestäni myös ryhmän merkitys. Pienryhmä-leirinä Ty-vi leiri mahdollisti lyhyestä kestostaan huolimatta leirille osallistuneiden nuorten muotoutumisen tiiviiksi ryhmäksi. Tätä edesauttoi myös se, että useimmat leirille osallistuneista olivat osallistuneet muuhun erityisnuorisotyön järjestämään toimintaan, eli olivat tavanneet toisiaan myös aiemmin. Hämäläinen (1999) nostaa sosiaalipedagogiikassa merkitykselliseksi sekä yksilön että yhteisön näkökulmat ihmisen kasvattamiseen ja hänen kehittymiseensä, sekä kiinnittymisen yhteiskunnan toimintajärjestelmiin ja yhteisöihin. Pedagoginen vaikuttaminen tapahtuu hänen mukaansa ensisijaisesti yhteisössä ja yhteisöjen kautta näiden vuorovaikutussuhteiden laatuun huomiota kiinnittämällä. Vuorovaikutuksessa toisiin ihmiset rakentavat identiteettiään, ylläpitävät elämänlaatuaan ja saavuttavat elämässä tarvittavia valmiuksia. (Hämäläinen 1999, 15-16.) Kemppisen mukaan riittävän vahvat rakenteet, yhteisöt ja muut motivoivat järjestelmät puolestaan antavat voimavaroja nuoren sitoutumiseen ja aikuisuuden rakentamiseen (Kemppinen 2000, 153).

Ty-Vi leirin yhtenä tavoitteena nuorten katsantokannalta oli todennäköisesti lähinnä virkistäytyminen. Erityisnuorisotyön näkökannalta katsottuna leirin tehtävänä puo-

lestaan oli tarjota nuorille tilaisuus kokemuksiin, joihin heillä ei välttämättä itsenäisesti olisi joko taloudellisia, sosiaalisia tai terveydellisiä resursseja. Leiri ei kuitenkaan ollut vain virkistysleiri, sillä leirillä oli erityisnuorisotyön yleisten tavoitteiden mukaisesti sijansa asiakastyön kokonaisprosessissa. Leiriä suunniteltaessa otettiin siis huomioon sekä leirillä tehtävät konkreettiset toiminnot, että se, mitä näiden sisällöt nuorille viestittävät. Vaikkei leirillä varsinaisesti siis keskitytty minkään tietyn asian opettamiseen, pyrittiin suunnittelussa ottamaan huomioon myös se, mitä nuoret saattaisivat leirillä tai leiristä oppia joko tiedostaen tai tiedostamattaan.

Kerron seuraavassa lyhyesti sekä leirin valmistelusta, itse leiristä, kuten myös toimenpiteistä leirin jälkeen. Iso osa leirikokemusta ovat kuitenkin sekä työntekijän että asiakkaan kannalta itse leirin lisäksi myös niin alkuvalmistelut kuin leirin jälkeenkin tapahtuva työ. Olen hahmottanut leirin järjestämiseen liittyvät toimenpiteet kaavioksi, jonka avulla on helppo hahmottaa tämän kehittämishankeeni toiminnallisen osan kulkua (Liite 1.). Siinä on kerrottu myös leirin ohjelma, jonka käsitteilyn jätän tekstiosuudessani vähemmälle huomiolle.

5.1. Leirin valmistelu

Leirin suunnittelu aloitettiin hyvissä ajoin. Suunnittelussa olivat kirjoittajan lisäksi mukana sekä vapaa-aikaviraston nuorisoyksikön esimies Anne Leppänen sekä erityisnuorisotyöntekijä Minna Rauas Porista, sekä erityisnuorisotyöntekijä Helena Mäkinen Ulvilasta. Vastaavaa leiritoimintaa on Porissa järjestetty useita vuosia, mutta nyt ensimmäistä kertaa mukaan leirin toteutukseen otettiin sekä edustamani ET-Pori -toiminta, että Ulvilan erityisnuorisotyö. Resurssit yhdistämällä leirikokemus voitaisiin tarjota useammalle nuorelle.

Suunnittelu tapahtui paljolti Porin erityisnuorisotyöllä aiemmin vastaavasta leiritoinnasta olevien kokemusten pohjalta. Leiripaikka oli varattu jo hyvissä ajoin, ja leiri oli budjetoitu sekä Porin kaupungin erityisnuorisotyön, kuten myös ET-Pori-toiminnan rahoitukseen. Leirin suunnitteluvaiheessa myös Ulvilan erityisnuorisotyö sai varmistettua taloudellisen osallistumismahdollisuutensa, joskin heidän puoleltaan osallistuvien nuorten määrä rajattiin rahoittajan toimesta kahteen. Sovimme kuitenkin ottavamme mukaan myös useampia ulvilalaisnuoria, mikäli useampi olisi vielä

lähtövaiheessakin sitoutunut matkaan. Nuorten leirille motivoiminen kun on pitkälinen prosessi, ja vain kahdelle nuorelle markkinoiminen ei lopulta todennäköisesti olisi tuottanut toivottua tulosta.

Huomattava osa suunnittelusta käytettiin niin kutsuttujen uusien työntekijöiden valmentamiseen siitä, millaista leirillä mahdollisesti tulisi olemaan, millaisia tilanteita aiemmilla leireillä oli tullut vastaan ja kuinka niissä oli toimittu. Myös Kemppinen (2000) pitää suotavan ennen haastavien asioiden kohtaamista tulevaan virittäytymistä. Hänen mukaansa haastavan nuoren kanssa työskennellessään työntekijä voi huomaamattaan projisoida tilanteeseen omia ongelmiaan. Virittäytymisen aikana hän tulee tietoiseksi omasta psyykkisestä oloistaan ja mieltään askarruttavista tekijöistä, jolloin hän pystyy kohtaamaan nuoren ilman omia painolastejaan (Kemppinen 2000, 10).

Myös omasta mielestäni tieto edellisten leirien käytänteistä oli ensiarvoisen tärkeää tietoa, sillä vaikka itsekin olen useampana vuonna osallistunut erilaisen leiritoiminnan suunnitteluun ja toteutukseen, olivat tämän leirin kohderyhmän erityispiirteet itselleni tällaisessa yhteydessä uusia. Kohderyhmän tavoin myös käytetyt työtavat poikkesivat jonkin verran aiemmin kokemillani leireillä käytetyistä. Jo suunnitteluvaiheessa toimintatapojen selventäminen oli mielestäni oleellista myös siksi, että kohderyhmän ominaispiirteet ainakin jollain tasolla tuntien jokainen työntekijä pystyi paremmin osallistumaan leiriohjelman ideointiin. Myös leiriohjelmaa yhdessä ideoimalla kuva kohderyhmästä tarkentui ja pystyimme keskustelemaan eri toimintojen kohdalla myös niiden suhteesta leirin tavoitteisiin. Koska kaikki työntekijät omasivat kuitenkin sekä kokemusta erilaisesta työskentelystä kohderyhmän kanssa, että leirikokemusta, pystyimme suhteellisen nopeassa ajassa rakentamaan yhteisen näkemyksen sekä leirin kohderyhmästä ja sen koostumuksesta, kuten myös leirin tavoitteista ja toimintatavoista. Itse leirin aikana ohjaajan liiallinen epävarmuus esimerkiksi toimintatavoista olisi kuitenkin voinut heijastua ohjaajan käyttäytymiseen ja sitä kautta aiheuttaa turvattomuudentunnetta myös nuorissa.

Leiriohjelmasta ja sen aikatauluttamisesta pääsimme suhteellisen helposti yksimielisyyteen. Jaoimme myös vastuualueet ja sovimme mihin mennessä mikäkin yksityiskohta varmistuisi. Samaan aikaan leiriohjelman suunnittelemisen kanssa aloitettiin

nuorten rekrytointi leirille. Leirin osanottajamäärää ei lyöty ennalta tiukasti lukkoon, sillä leiri haluttiin toisaalta pitää pienenä, mutta tarjota osallistumismahdollisuutta mahdollisimman monelle nuorelle. Lopullisen lähtijämäärän lukkoon lyöminen olisi itse asiassa ollut myös mahdotonta, sillä vaikka ilmoittautumiset tehtiin sitovina, kertoivat ennen vastaavilla leireillä olleet työntekijät, että vakaasta lähtöaikeesta huolimatta saattaisi peruuttamisia tulla vielä lähtöaamunakin. Osanottajamäärä määriteltiin kuitenkin maksimissaan neljäksitoista, sillä tällä määrällä ohjaajavahvuus olisi vielä pysynyt riittävän korkeana.

Osallistujien rekrytointia varten erityisnuorisotyöntekijä Minna Rauas valmisti esitteen (liite 1), jota jaettiin nuorten verkoston toimijoille, sekä muille yhteistyökumppaneille, jotka voisivat kertoa leiristä asiakkailleen. Leiriä ei siis markkinoitu julkisesti esimerkiksi sanomalehdissä sillä leiri haluttiin kohdentaa sellaisille nuorille, joilla leirille lähtemisen motiivit olisivat oikeanlaiset ja joille tiedettäisiin leirillä olevan muutakin kuin huviretken arvoa. Lisäksi ennakkoehdoksi leirille lähtemiseen määriteltiin se, että nuoren terveydentila, esimerkiksi psyykkisen terveyden tai päihderiippuvuuden suhteen, olisi sellaisessa kunnossa, että leirillä oleminen olisi mahdollista. Myös leirin osallistujien kokonaiskoostumus haluttiin pitää sellaisena, että vältettäisiin erilaisten selkeiden pienryhmien muodostumista.

Koska leirille osallistuvan ryhmän koostumusta ei haluttu siis jättää sattuman varaan, merkittävä osa leirin osallistujien kokoamisessa oli jo muiden erityisnuorisotyön ryhmätoimintojen kautta nuoriin syntyneillä suhteilla. Näissä ryhmissä herätettiin kiinnostusta leiriä kohtaan ensin julisteen ja suusanallisen informaation kautta. Olimme kuitenkin sopineet, ettei tarkkaa leiriohjelmaa paljastettaisi kuin vasta paikan päällä, vaan kertoisimme esimerkein millaista ohjelmaa leireillä oli ollut aiemmin. Tällä välttyttäisiin siltä, että joku nuori lähtisi leirille vain jonkin tietyn ohjelmassa olevan aktiviteetin vuoksi ja mahdollisesti kieltäytyisi osallistumasta kaiken muuhun. Samalla välttyttäisiin pettymyksiltä, jos jokin leiriohjelmaan merkitty aktiviteetti olisi peruuntunut juuri ennen leiriä. Myös työn osuudesta leiriin ja sen rahoitukseen, kuten myös leirin päihteettömyydestä kerrottiin nuorille etukäteen.

Lähempänä leiriajankohtaa nuorilta kerättiin sitovat ilmoittautumiset leirille osallistumisesta. Ilmoittautumislomakkeeseen (Liite 2) kerättiin tiedot myös nuoren käyt-

tämästä lääkityksestä, erityisruokavalioista sekä pitkäaikaissairauksista. Nuoria myös informoitiin, että heillä tulisi olla leirillä mukana jokaisesta mukanaan olevasta lääkkeestä resepti.

Kuten aiempinakin vuosina, myös tällä kertaa ilmoittautuneiden osallistujien määrä vaihteli useasti. Hieman ennen leirin alkua lähtijälistä oli jo täynnä, mutta ennen leirin alkua useat nuoret kuitenkin peruivat osallistumisensa. Lisäksi yhden ilmoittautuneen leiriläisen lähteminen jouduttiin eväämään hänen terveydentilansa vuoksi. Epäonnea leiriläisten rekrytoimisen suhteen matkassa oli myös sikäli, että Ulvilan erityisnuorisotyön ohjaaja estyi lähtemästä mukaan, joten myöskään hänen mukanaan tulleiksi aiotut nuoret eivät päässeet lähtemään. Näin ollen leiriviikkoa edeltävänä perjantaina lähtijälistä oli kutistunut seitsemään.

Ennen leiriä järjestettiin myös informaatiotilaisuus leiristä, jossa kerrottiin lisää leirillä olosta ja muistutettiin siihen liittyvistä käytännöistä esimerkiksi lääkkeiden ja päihteiden suhteen, sekä jaettiin lista tarvikkeista, joita leirille olisi hyvä ottaa mukaan (Liite 3). Tilaisuudessa myös muistutettiin vielä erikseen siitä, että Keski-Suomessa talvi oli jo huomattavasti pidemmällä kuin rannikolla ja koska olisimme huomattavan paljon ulkona, olisi hyvä ottaa mukaan lämpimiä vaatteita ja vaihtovaatteita. Ennen lähtöä ohjaajat myös hankkivat ja pakkasivat leirillä tarvittavat varusteet, jotka leiripäivän aamuna lastattiin kahteen autoon, joilla matkalle oli tarkoitus lähteä.

5.2. Leirillä

Lähtöpäivän aamuna leiriläisiä ilmaantui paikalle viisi. Ulvilalaisten nuorten poisjäänti, lukuisat peruuttamiset vähän ennen leiriajankohtaa sekä vielä aamulla poisjääneiden kahden vuoksi leirin osanottajamäärä kutistui siis hyvin pieneksi. Ilmoittautuneista, mutta paikalle saapumattomista, toinen tavoitettiin puhelimitse. Hän kertoi unohtaneensa leirin ja sanoi ettei ollut näin pikaisella aikataululla valmis lähtemään. Koska lähtijämäärä oli niin pieni, päätettiin matkaan lähteä yhdellä pikkubussilla. Ohjaajaresurssia ei kuitenkaan vähennetty, vaikka siihenkin olisi ollut mahdollisuus. Liian suurta numeroa poisjääneistä ei myöskään haluttu tehdä, sillä

tärkeintä tässä tilanteessa olisi kuitenkin pitää innostusta yllä niille nuorille, jotka olivat matkalle lähdössä.

Matkustussää oli oivallinen. Edellisenä yönä oli juuri saanut lunta, mutta tiet eivät kuitenkaan olleet erityisen liukkaita. Matka kului mukavasti ja lähtiessä iloinen odotus täytti auton. Ensimmäisenä pysähdyspaikkanamme oli Niinisalon varuskunnan sotilaskoti, josta jokainen matkalainen sai ottaa leirin tarjoamana joko suolaisen tai makean purtavaa ja juoman. Edellisvuosien kokemusten mukaan aamukahvipysähdys on koettu hyväksi, sillä osa nuorista on saattanut lähteä matkaan tyhjällä vatsalla. Matkalla pysähdyttiin aamukahvipaussin lisäksi myös lyhyelle jaloittelutauolle, mutta matka sujui silti joutuisasti ja iloisessa tunnelmassa. Osa matkalaisista oli ollut myös aiemmin samanlaisella leirillä, joten jo menomatkan aikana myös leirillä ennen käymättömille alkoi pikkuhiljaa muodostua kuva siitä mitä tuleman pitäisi.

Viimeistään Pöyhölän leirikeskuksen pihassa viimeisetkin ylimääräiset jännitykset tulevasta raukesivat, ainakin omalla kohdallani, ja pystyin täysin imeytymään leiritunnelmaan. Leirejä oli järjestetty samassa paikassa aiemminkin, ja saadut kokemukset olivat aina olleet erittäin positiivisia. Aiemmin täällä leireillä olleilta kysellen ja oman pohdinnan kautta löysin paikasta monia etuja, jotka varmasti osaltaan olivat edesauttaneet siellä ennen käyneiden mainostaman ”Pöyhölän hengen” syntymistä. Ulkoisilta puitteiltaan paikka oli sympaattinen vanha pappila. Sisältä se oli kuitenkin hillitysti modernisoitu, ja esimerkiksi WC- ja peseytymistilat vastasivat varsin hyvin vaikkapa kerrostalossa ikänsä asuneen vaatimustasoa. Leiripaikka sijaitsi tarpeeksi, mutta ei liian kaukana, Porista. Istuminen autossa ei käynyt liian rasittavaksi, mutta silti menimme niin kauas, ettei ex-tempore – lähdempä kotiin – tyylinen ajatus kovin helposti realisoituisi käytännöksi. Pöyhölä sijaitsi kauniilla paikalla omassa rauhassaan, mutta ei kuitenkaan pelottavan eristyksissä. Saunaranalle siintävät Keuruun keskustan valot muistuttivat mieleen, että paikalla oltiin vapaaehtoisesti. Jos joku haluaisi lähteä, se olisi mahdollista.

Saavuttuamme Pöyhölään majoituimme, söimme ensimmäisen monista maittavista aterioista ja keräännymme yläkerrassa sijainneeseen toimintatilaan kuulemaan leirin ohjelmaa. Kuten aiemminkin vastaavilla leireillä, oli tämänkin leirin merkittävänä osana oikea työnteke. Työllä kustantaisimme osan leirikuluista, eli saisimme leiri-

paikan käyttöömmme normaalihintaa hieman huokeammaksi neuvotellulla vuokralla. Tätäkin tärkeämpi tekijä leirillä tehtävällä oikealla työllä on kuitenkin sen vaikutus nuoriin. Ajatus omalla työllä ansaitsemisesta tekee hyvää nuorten itsetunnolle, eikä leirillä oloa tällöin myöskään oteta vain lomana. Yhdessä tekeminen kasvattaa myös yhteenkuuluvuutta ja toimii oivana tapana päästä oppimaan ryhmätyötaitoja.

Ryhmätyötaitoja ja itsetuntemusta harjoittelimme työn lisäksi myös Kasvukopla – ohjelmapalveluyrityksen elämyssseikkailulla. Lisäksi ohjelmaan liitettiin ravintolassa käynti ja Ässät-JYP -jääkiekko-ottelu Jyväskylässä, keilailu Mäntässä, sekä käden-taitoja ja illanviettoihin liittyviä kortti- ja lautapelejä. Suunnitteluvaiheessa olimme pohtineet myös karaoken mahdollisuutta iltaohjelmaan, mutta lopulta päädyimme jättämään sen pois. Halusimme mahdollistaa myös iltaohjelmien aikaan koko ryhmän yhteisen tekemisen, keskustelun ja aidon läsnäolon. Karaoke, vaikka onkin suhteellisen helppo ajanviettotapa, karsii osallistujat helposti laulutaidon tai innon perusteella. Lisäksi se usein vähentää kommunikaatiota ihmisten välillä, sillä laulajan tai kuuntelijan roolissa on helppo vetäytyä omaan maailmaansa.

Ohjelmat toteutuivat suunnitelmien mukaan, ja tunnelma leirillä oli alusta loppuun erittäin hyvä. Leiriläiset tulivat eri taustoista, mutta hitsautuivat hyvin yhteen ja leirillä tunsivat kuuluvansa samaan ryhmään. He myös kertoivat kokeneensa mukavaksi, että porukkamme oli niin pieni, ettei erityisiä alaryhmiä päässyt syntymään. Leirille muotoutui myös omanlaisensa huumori, sekä luontainen tekemisen meininki. Jokainen antoi työtehtävissä oman panoksensa ja löysi paikkansa ilman, että työtehtäviä olisi etukäteen tarkasti jaettu, saatikka määrätty. Oli ilo nähdä, miten innostuneesti nuoret tarttuivat esimerkiksi työtehtävänämme olleeseen risusavottaan, ja kuinka äkkiä työhön itsestään organisoitui erilaisia rooleja.

Myös ohjelmaan suunnitellut vapaa-ajan aktiviteetit olivat suosittuja, joskin ainakin ohjaajien tuntuma oli, että aktiviteetteja olisi neljän päivän leiriin voinut sisällyttää mahdollisesti vähemmän. Tällöin mukaan olisi mahtunut enemmän rentoa yhdessä-oloa. Toki sitä mahtui myös tähän leiriin, joskin tosiasia on, että pääasiassa aika kului suunnitellun ohjelman seuraamisessa sekä syömisessä, saunomisessa ja nukkumisessa. Voi tosin olla, että tunne ohjelman paljoudesta vaivasi vain leirin ohjaajia. Nuorilla kun energiaa riittää usein enemmän. Senkin vähäisen ajan, joka eri aktiivi-

teettien välillä oli, nuoret käyttivät pääosin pelaten ristiseiska–korttipeliä. Erillisiä lepotaukoja he eivät siis tuntuneet kaipaavan.

Aika leirillä vierähti nopeasti. Viimeisen päivän aamuna siivosimme leiritilan yhteen hiileen puhaltaen. Tämä tapahtui ilman erillistä sopimista ja jokainen leiriläinen löysi itselleen tekemistä joko itsenäisesti tai toisiaan auttaen. Siivoamisen jälkeen leiriläiset vastasivat myös kyselyyn, jonka avulla pyrimme saamaan nuorilta palautetta leiristä. Lähtöpäiväksi olimme myös järjestäneet ohjelmaa ”matkan varrelle”, minkä luulen osaltaan helpottaneen siirtymistä leiriolosuhteista takaisin normaaliin arkeen. Tunnelma ei siis tuonakaan päivänä päässyt laskemaan, vaikka niin nuoret kuin ohjaajatkin olivat varmasti tulomatkalla jo hieman väsyneitä. Myös kysymykset seuraavasta leiristä nousivat nuorten mieleen, joten ainakin tästä päätellen leiri oli ollut heille positiivinen kokemus. Liiallista haikeutta tai eroahdistusta kukaan ei leirin loputtua tuntunut kokeneen, sillä nuoret tiesivät, ettei yhteinen tekeminen ja oleminen pääty tähän, vaan luvassa on vielä monia yhteisiä tapaamisia, yhteistä tekemistä ja yhdessä arjessa elämästä.

5.3. Pohdintaa leirin jälkeen

Kokoonnuimme leirillä olleiden työntekijöiden kassa jälkeenpäin pohtimaan leirin kulkua. Nostimme esiin muun muassa leiriläisten vähäisen määrän, joka johti juurensa siitä, että vähän ennen leiriä näytti vielä siltä, että leiri tulisi täyteen. Työntekijät kertoivat, että tämäntapaisessa työssä on hyväksyttävä se, että tilanteet muuttuvat päivittäin. Olisimme voineet myös vähentää ohjaajien määrää, eli matkaan olisi voitu lähteä myös kahdella ohjaajalla, mutta varsinkin kun tämä oli minulle ensimmäinen vastaavanlainen leiri, katsottiin parhaaksi, ettemme tee ohjaajaresurssissa enää viimehetken muutoksia. Joinakin vuosina myös tällaisiin ratkaisuihin on päädytty.

Mietimme myös leirin ohjelman onnistumista, ja olimme siihen pääpiirteittäin tyytyväisiä. Jo mainitsemani ohjelman paljous tosin puhutti, ja leirille kaivattiin lisää aikaa pelkkään olemiseen. Ohjelmasta ei kuitenkaan haluttu karsia, sillä tarjoamalla erilaisia aktiviteetteja leiri pystyisi tarjoamaan mahdollisimman monelle nuorelle kokemuksia, jotka olisivat juuri heille tarpeeksi kiinnostavia leirille lähtemiseksi.

Tämän vuoksi leiri päätettiin ensi vuonna järjestää yhtä päivää pidempänä, jolloin aikaa myös paikoilleen asettumiselle ja pysähtymiselle jäisi enemmän.

Nuorilta leiristä kerätty kirjallinen palaute oli yltiöpositiivista. Vaikka vastaus kyselyyn olikin tapahtunut nimettömänä, ei palautteesta kuitenkaan voi tehdä johtopäätöksiä leirin onnistumisesta. Koska leirillä oli vain viisi nuorta, olisi vastauksista suhteellisen helppo lukea kuka minkäkin palautteen antoi. Tästä syystä negatiivisen palautteen antaminen niin halutessaan olisi vaatinut huomattavaa rohkeutta. Liiallinen kehuminen vastauksissa ei Anne Leppäsen mukaan kuitenkaan aina kerro leirin onnistumisesta. Sen sijaan ennemminkin uskallus kritiikkiin kertoisi luottamuksesta siihen, että tulee hyväksytyksi mielipiteistään huolimatta.

Yksi leirin aikana itseäni hämmentävä tekijä olivat ohjaajan tehtävät. Itselläni oli koko leirin aikana vain yksi ennalta suunniteltu ohjaustuokio, mutta muuten kohdalleni osuvia ohjaajan vastuita ei juuri ollut selvennetty. Kysyessäni tähän toimintatapaa perusteluita leirin muilta ohjaajilta, he kertoivat leireillä ohjaajien roolien muotoutuvan itsestään. Lisäksi kun ohjaajia oli näin vähän, olisi heidän mukaansa helppo sopia erilaisista rooleista tilanteen mukaan. Minulle myös korostettiin leiriläisten olevan täysi-ikäisiä, eli vastaavan loppupeleissä itse itsestään.

Liian tarkka ohjaajien työn aikatauluttaminen ja vastuunjako olisi myös voinut heikentää aitoa läsnäoloa nuorten kanssa, sillä aikuisena nuorten kanssa toimiminen on tärkeää myös itsessään. Siis myös ilman, että aikuinen on koko ajan valpas ohjaamaan, neuvomaan ja järjestämään tilanteita. Pertti Kemppisen (2000) mukaan yhteiset hetket aikuisten kanssa ovat nuorille tärkeitä ja aikuiskontaktien tarpeen olevan suuri erityisesti tunne-elämältään häiriintyneillä nuorilla. Hän kertoo nuoren tarvitsevan yksilöllistä huomiointia ja muistuttaa tunne-elämältään häiriintyneille voivan jopa olla vaikeaa toimia ikätovereiden kanssa. Hänen näkemyksensä mukaan kaikki nuoret eivät näin ollen välttämättä myöskään hyödy toisten nuorten seurasta. (Kemppinen 2000, 96.)

Aiempien leirikokemusteni perusteella oletin siis kuitenkin yleisen aikuisena olemisen lisäksi jonkinlaista tarkkaa työnjakoa ohjaajan tehtävistä. Tällä leirillä tunnelma niin ohjaajan työn kuin ohjaaja-ohjattava välisen yhteistoiminnan suhteen olivat kui-

tenkin täysin erilaiset. Leirin ohjaajat eivät olleet niinkään kaitsijoita, vaikka pitivätkin toki huolta, että jokainen leiriläinen pääsisi osallistumaan tasavertaisena eri toimintoihin. Raja ohjaajan ja leiriläisen välillä hämärtyi, kun kaikki osallistuivat yhdessä ja itseohjautuvasti samoihin työtehtäviin sekä vapaa-ajan toimintoihin. Toki ohjaajat kantoivat oman vastuunsa työskentelyn taustalla, huolehtien muun muassa aikatauluista, maksullisten toimintojen kuluista ja aika-ajoin keskustelun ylläpitämisestä ja suuntaamisesta. Muuten rajaa ohjattavan ja ohjaajan välillä ei kuitenkaan ollut ja oli toisaalta hämmäntävää, joskin myös vapauttavaa, huomata normaalin läsnä olemisen riittävän.

Toiset työntekijät kertoivat vastaavanlaisten tuntemuksien uusien työntekijöiden kohdalla olevan yleisiä. On outoa olla niin sanotusti tekemättä mitään, kun normaalissa työpäivässä on tottunut järjestämään ja organisoimaan ohjelmaa joka minuutille. Näennäisellä tekemättömyydelläkin on kuitenkin oma arvonsa. Aina ohjaajan ei tarvitse olla hyvin valmistautunut ja tilanteen tasalla, vaan välittömimmän suhteen ja täten tehokkaimman kanavan nuoren kohtaamiseen hän saavuttaa aivan tavallisessa, spontaanissa keskustelussa, jossa nuori saa itse suunnata sekä keskustelun suuntaa että sitä syvyyttä, jolla hän haluaa asioitaan tuoda esiin.

Kemppisen (2000) mukaan aikuisen ja nuoren kanssa yhdessä tekemisen ohella on hyvä keskustella ja purkaa yhteisiä kokemuksia. Aikuinen voi tällaisissa tilanteissa toimia erilaisten tilanteiden selventäjänä ja kannustajana, esittää tulevaisuudenkuvia, kertoa omista kokemuksistaan ja kysellä hienotunteisesti nuoren kuulumisia ja suunnitelmia. (Kemppinen 2000, 6.) Keskusteluyhteyden luominen nuoriin oli leirin aikana helppoa. Nuoret kertoivat vapautuneesti omasta elämästään ja tutustuivat toisiin leirillä olleista nuorista aivan uudella tavalla kuin olin heidät aiemmin tuntenut. Uskon myös heidän leirin aikana normaaleja toiminnallisia ryhmiämme paremmin tutustuneen minuun, jolloin yhteistoiminta myös muissa ympäristöissä on varmasti tämän jälkeen helpompaa.

Leirin jälkeen kokoonnuimme ohjaajien ja nuorten kesken katselemaan valokuvia leiristä. Kaikki leirillä olleet eivät kuitenkaan päässeet tuolloin paikalle, mutta kuvien välityksellä pystyimme kertomaan leiritunnelmista myös sellaisille nuorille jotka eivät olleet leirillä mukana. Kuvien kautta myös he saivat tilaisuuden saada maistia-

sia ”Pöyhölän hengestä”, ja vaikkapa samalla motivoitua lähtemään ensi kerralla mukaan.

5. Pohdintaa

Tutustuminen sosiokulttuurisen ajattelun teoriaan sai minut uudelleen tarkastelemaan ihmisen tapoja olla vuorovaikutuksessa. Aktivoiduin muun muassa pohtimaan sitä, kuinka tärkeää ihmisten kanssa tehtävässä kasvatus- ja opetustyössä on tarkastella omaa arvopohjaansa. Mikäli omat arvot eivät vastaa sen työyhteisön arvoja, jossa ihminen päivittäin toimii, käy työ ajan kanssa raskaaksi. Arvomme näkyvät kuitenkin käytöksessämme, ihmistyön kannalta oleellisessa työvälineessä. Mikäli henkilö haluaa tehdä työnsä hyvin, tulisi myös hänen persoonansa tukea työn tavoitteita. Yksilö välittää oman käytöksensä, tapansa käyttää kommunikatiivisia työkaluja, kautta, ei vain kuvaa itsestään, vaan myös yhteisöstä jossa toimii. Opetus- ja varsinakin ohjaustyössä asiakas parhaassa tapauksessa virittyy yhteisön viestejä kohtaan vastaanottavaiseen tilaan. Mikäli hänen saamansa viesti, tai pitäisikö sanoa mielikuva siitä, on epäselvä tai ristiriitainen, työn tavoite jää yhä enemmän sattuman varaan.

Hetken aikaa ihminen voi käytöksellään edustaa jotain muuta kuin on. Esimerkiksi itseltäni, vahvan teatteritaustan omaavana, onnistuisi toimia täyslihamakkarakonsulenttina vaikka olenkin kasvissyöjä. Pidemmän päälle uskoisin tämän työn kuitenkin aiheuttavan itselleni ylimääräistä stressiä, sillä joutuisin joka hetki ylen määrin tarkastelemaan käytöstäni ja punnitsemaan sanojani. En myöskään pystyisi maistamaan makkaraa itse ja tätä kautta vakuuttavasti välittämään kokemuseräistä näkemystä sen paremmuudesta muita vastaavia tuotteita kohtaan. Loppujen lopuksi, ulkoisten seikkojen vaikka vaivattomastakin hallinnasta huolimatta, olisin työssäni huono. Ja harva haluaa päivästä toiseen kokea olevansa huono siinä mitä tekee!

Nuorisotyössä sen sijaan ei kaupata tarpeetonta, vaan käytetään omaa persoonaa, läsnäoloa, ylipäättään tapaa olla ja ilmaista itseään, työvälineenä nuoren tukemiseen hänen kasvussaan kohti aikuisuutta. Koen tämän työn arvokkaaksi, ja vaikka toki joudun, niin kuin lähes jokaisessa inhimillisessä kontaktissa muutenkin, punnitse-

maan sanojani ja kontrolloimaan käytöstäni, ei minun tarvitse työskennellä omien arvojeni vastaisesti.

Olen jo aiemmin kokenut kommunikaatiotaitojen olevan yksi merkittävä työväline ihmissuhdetyössä, mutta tämän työn kautta sen tärkeys siis korostui mielessäni entisestään. Ammatillisen opettajan koulutukseen hakeutuville ei tehdä soveltuvuustestejä, tai muutenkaan mitata heidän sosiaalisia taitojaan ennen opintojen aloittamista. Tutkivan oppimisen ryhmätöiden, kuten myös opetettavien sisältöjen kautta opiskelijan on kuitenkin mahdollista halutessaan päästä tarkastelemaan ja kehittämään omaa toimimistaan erilaisissa ryhmätilanteissa. Tämä edesauttaa opiskelijaa myös pohtimaan soveltuvuuttaan ihmissuhdetyöhön. Olen nimittäin lähes varma, että ihminen jolla on merkittäviä puutteita sosiaalisissa taidoissaan, ei pidemmän päälle tulisi viihtymään opettajan työssä.

Sosiaalipedagogiikkaan tutustuessani koin suuren ahaa-elämyksen. Oli yllättävää lukea niin osuvaa selvitystä omasta työstään! Sosiaalipedagogiikka oli itselleni ennestään hyvin epämääräinen käsite, mutta nyt huomasin itse asiassa tekeväni sosiaalipedagogin työtä. Myös aiempi koulutukseni ohjaustoiminnan artemiksi (AMK) terapeuttisine suuntautumisineen vastasi pitkälti kirjallisuudessa esitettyjä kuvauksia saksalaisesta sosiaalipedagogin koulutuksesta. Myös suorittamani päihdetyön erikoistumisopinnot, sekä nyt käymäni pedagogiset opinnot tukevat kasvamistani juuri sosiaalipedagogiseen ammatillisuuteen. Olen lisäksi aina halunnut tehdä työni etsien perusteluja ja reflektoiden. Ihmissuhdetyössä omalle itselleen asettamia ihanteita ei kuitenkaan pidä mielestäni nostaa liian korkealle, sillä usko siihen, että ”tavallinen” riittää, auttaa jaksamaan. Silti saadakseen varmuutta omaan työhön, sekä perusteluja tekemilleen päätöksille, on mielestäni järkevää hakea tutkitusta tiedosta. Teorian ja käytännön yhdistäminen, sosiaalipedagogin tavoin, tuntuu mielestäni järkevimmältä tavalta tehdä työtä. Aina uusimpaan tietoon tutustumiseen ei toki ole aikaa, mutta jatkuva tiedon jano ja valppaus omaan työhön liittyvien asioiden seuraamiseen esimerkiksi sanomalehdistä ja televisiosta kuuluvat aidosti osaksi persoonaani.

Sosiokulttuurisen innostamisen osalta yhtymäkohdat omaan työhöni olivat myös voimakkaat. Sen tarjoamat erilaiset työtavat saivat minut pohtimaan ristiriitaa omalle työlleen asettamien tavoitteiden ja työn realiteettien välillä. Toimiminen innosta-

misen kuumen maailman ihanteilla keskellä kylmän maailman realiteetteja voi aiheuttaa pidemmällä tähtäimellä turhautumista omaan työhön. Toisaalta maailma on, mikä se on, ja voin itse asiassa olla äärimmäisen kiitollinen siitä, että saan työssäni edistää yksilöiden kehittymistä kohti entistä voimakkaampaa itsenäisyyttä ja riippumattomuutta.

Kehittämishankkeeni kautta olen saanut tilaisuuden tarkastella lähemmin suhdettani tämänhetkiseen työhöni. Vaikka oppiminen ei lopu koskaan, voin silti sanoa ottaneeni ammatillisen kehittymiseni tiellä yhden askeleen eteenpäin. Vielä paljon kehitettävää ja opittavaa siis löytyy, mutta teorioihin perehtymällä olen pystynyt rakentamaan itselleni vahvemman ammatillisen identiteetin, jonka pohjalle kehittämistyötä on hyvä jatkaa. Tässä tehtävässä minua eteenpäin auttaa myös työni moniammatillinen tiimijohto, jonka tietotaidon voin sosiokulttuuriselta näkökannalta katsoa olevan oleellinen osa myös omaa ammatillista kompetenssiani. Ilman työkaureitani sekä erityisnuorisotyön että nuorten työpajan puolelta, yhteisöjen tarjoamia materiaalisia, sosiaalisia ja kommunikatiivisia resursseja, yhdessä ajattelemista ja yhteisen todellisuuden luomista työskentelyni taustalla vaikuttavan ammatillisen identiteettini kasvu olisi voinut muotoutua huomattavan paljon erilaiseksi. Nyt voin vilpittömästi sanoa tuntea olevani itselleni sopivassa työssä, kokea omaavani paljon osaamista jota voin työssäni hyödyntää ja mikä tämän kehittämishankeraportin yhteydessä voidaan vielä mainita, olevani pian valmis katsomaan työtäni varmemmin myös pedagogin silmin.

Lähteet:

Eskelinen, T. & Heikkilä, M. & Visavuori, P. 2005. Sosiaalipedagogiikan mahdollisuudet arjessa teoksessa Ranne, K., Sankari A., Rouhiainen-Valo, T. & Ruusunen, T. Sosiaalipedagoginen ammatillisuus. Madsenin kukasta toiminnan tulppaaniksi s.86-94. Satakunnan ammattikorkeakoulu. Sarja D, Muut julkaisut 1/2005. SPOY Satakunnan painotuote Oy. Kokemäki.

Hämäläinen, J.1999: Johdatus sosiaalipedagogiikkaan. Kuopion yliopiston opetusjulkaisuja 1/1999. Kuopion yliopisto, koulutus- ja kehittämiskeskus, Kuopio

Kaljonen, P. 2005. Ammatillisen kasvun kiintopisteitä etsimässä teoksessa Ranne, K., Sankari A., Rouhiainen-Valo, T. & Ruusunen, T. Sosiaalipedagoginen ammatillisuus. Madsenin kukasta toiminnan tulppaaniksi s.20-26. Satakunnan ammattikorkeakoulu. Sarja D, Muut julkaisut 1/2005. SPOY Satakunnan painotuote Oy. Kokemäki.

Kemppinen, P. 2000: Lasten ja nuorten tunne-elämän häiriöt. Kustannusvalmennus P.& K. Oy, Vantaa

Kurki, L.2000: Sosiokulttuurinen innostaminen. Vastapaino, Tampere

Laiho, E. Sosiaalipedagogiikan ja erityispedagogiikan kohtaamispisteitä sosionomi (AMK) -opiskelijoiden näkemänä teoksessa Ranne, K., Sankari A., Rouhiainen-Valo, T. & Ruusunen, T. Sosiaalipedagoginen ammatillisuus. Madsenin kukasta toiminnan tulppaaniksi s.45- 51. Satakunnan ammattikorkeakoulu. Sarja D, Muut julkaisut 1/2005. SPOY Satakunnan painotuote Oy. Kokemäki.

Lipsanen-Rogers, M. 2005. Kuvan käyttö sosiaalipedagogisen työn välineenä teoksessa Ranne, K., Sankari A., Rouhiainen-Valo, T. & Ruusunen, T. Sosiaalipedagoginen ammatillisuus. Madsenin kukasta toiminnan tulppaaniksi s.62-71. Satakunnan ammattikorkeakoulu. Sarja D, Muut julkaisut 1/2005. SPOY Satakunnan painotuote Oy. Kokemäki.

Ranne, K. 2005. Sosiaalipedagogiikka koulutuksessa ja työelämän kehittämisessä teoksessa Ranne, K., Sankari A., Rouhiainen-Valo, T. & Ruusunen, T. Sosiaalipedagoginen ammatillisuus. Madsenin kukasta toiminnan tulppaaniksi s.14-19. Satakunnan ammattikorkeakoulu. Sarja D, Muut julkaisut 1/2005. SPOY Satakunnan painotuote Oy. Kokemäki.

Ranne, K. & Rouhiainen-Valo, T. 2005. Sosiaalialan ammatillisen käyttöteorian muotoutuminen sosionomi (AMK) koulutuksessa teoksessa Ranne, K., Sankari A., Rouhiainen-Valo, T. & Ruusunen, T. Sosiaalipedagoginen ammatillisuus. Madsenin kukasta toiminnan tulppaaniksi s.27-38. Satakunnan ammattikorkeakoulu. Sarja D, Muut julkaisut 1/2005. SPOY Satakunnan painotuote Oy. Kokemäki.

Säljö, R. 2004: Oppimiskäytännöt - Sosiaalipedagoginen näkökulma, WSOY, Juva

Nettilähteet:

[http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2007/Lapsi-
ja_nuorisopolitiikan_kehittamisohjelma_2007-2011?lang=fi](http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2007/Lapsi-ja_nuorisopolitiikan_kehittamisohjelma_2007-2011?lang=fi) Lainattu 1.3.2009

<http://www.tiäksää.fi/erityisnuorisotyo/erityisnuorisotyo> Lainattu 1.3.2009

Julkaisemattomat lähteet:

Leppänen, A. & Rauas, M. 2006: Selvät Sävelet hankehakemus. 20.3.2006. Porin vapaa-aikaviraston erityisnuorisotyö. Pori.

LIITE 1 Leiriprosessi

LIITE 2 Leirimainos

LIITE 3. Ilmoittautumislomake

LIITE 4. Tarvikelista leirille mukaan otettavista tavaroista

LIITE 1.

Leiriprosessi

Leirin valmistelu:

- Budjetointi
- Leiripaikan varaaminen ja talon töiden sopiminen leirikeskuksen isännän kanssa
- Uusien työntekijöiden perehdytys leirikäytäntöihin
- Toimintojen suunnittelu osin entisten kokemusten pohjalta, osin uutta hakien
- Autojen varaaminen
- Toimintojen aikatauluttaminen
- Yksittäisten toimintojen valmistelu: Tapahtuma tilan ja mahdollisten ulkopuolisten ohjaajien varaaminen, pääsylippujen varaaminen, materiaalihankinnat
- Nuorten rekrytointi
- Nuorten tarkempi informointi
- Pakkaaminen

Leiriohjelma:

MA

- 10.00 Autojen pakkaaminen ja lähtö
- 11.00 Välipala Niinisalon sotilaskodilla
- 14.00 Majoittuminen ja tulokahvi
- 15.00 Ohjelman esittely, sekä Ihmissusi –ryhmäytymispeli
- 16.00 Ruoka
- 17.00 Kädentaidot: Tuikkukipot lasimaalein, T-paitojen solmiminen solmubatiikki-värjäystä varten
- 20.00 Illanvietto: Sauna, paitojen värjääminen ja seurapelit

TI

- 8.00 Herätys
- 8.15 Aamupala
- 9.00 Talon työt

11.30 Ruoka
12.30 Talon työt
14.00 Kahvi
15.00 Lähtö Jyväskylään
16.00 Ruokailu RAX -ravintolassa
18.30 Synergia-areena: Jääkiekkopeli JYP-Ässät
n. 21.00 Paluu Pöyhölään ja iltapala

KE

8.00 Herätys
8.15 Aamupala
9.00 Talon työt
11.30 Ruoka
12.30 Kasvukopla – elämysrata sekä vaijerilasku
16.00 Ruoka
17.15 Lähtö Töpinä Centeriin
18.00 Keilailu Töpinä Centerissä
19.00 Paluumatka Pöyhölään
20.00 Sauna, iltapala ja seurapelit

TO

8.00 Herätys
8.15 Aamupala
9.00 Pakkaus ja siivous
11.00 Ruoka
12.00 Lähtö kotimatalle
13.00 Vierailu Killinkosken Wanhalla tehtaalla, jossa opastettu kierros
15.30 Välipala Niinisalon sotilaskodilla
17.00 Takaisin Porissa

Talon työt pitivät sisällään seuraavia aktiviteetteja:

- Joulukuusen koristelu
- Ulkokalusteiden siirtäminen katokseen
- Yhden majoitushuoneen tyhjennys

- Kaadettujen puiden rankojen pinoaminen
- Risujen kerääminen
- Risujen poltto
- Majoitustilojen siivoaminen lähtöpäivänä

Leirin jälkeen:

Tavaroiden purkaminen

Leirikokemusten purkaminen työntekijöiden kesken

Leirikokemusten purkaminen nuorten kanssa: valokuvien katselu

LIITE 2

Pitkä, harmaa, kostea syksy edessä?

Sen katkaisee TyVi- viikko!

TyVi-toiminta on nuorten työttömien virkistätymistoimintaa. Nyt sen puitteissa järjestetään 4 päivän reissu Keski-Suomeen. Tarkoituksena on irtiotto arjesta. Luvassa leppoisaa, mutta toimeliasta menoa hyvässä seurassa.



INFOA:

*Matkaan lähdetään pikkubussilla maanantaina 24.11.

*Matkat, ruuat ja majoitus ovat osallistujille ilmaiset, koska teemme paikanpäällä ”talon töitä”. (Aikasempina vuosina olemme täyttäneet liiteriä, nostaneet laituria ym.)

*Majoitus on Nuorten keskuksen Pöyhölässä (kvg), jossa myös patjat, sängyt ja mainiot ruuat 😊

*Talon töiden lisäksi luvassa on erilaisia aktiviteetteja, jokaiselle jotakin!

*Takaisin tullaan torstai-iltana 27.11.



paa harkintaan...

Lisätietoja: Helena Mäkinen 0400 134 834

Minna Rauas 044 701 1419



LIITE 3

ILMOITTAUTUMISLOMAKE

TyVi-leiri / Pöyhölä

Leiriä varten alle 18-vuotias tarvitsee huoltajan kirjallisen luvan osallistumiseen. Lisäksi tarvitsemme kaikkien lähtijöiden ruokavaliot, allergiat sekä sairaudet ja niiden lääkityksen.

NIMI: _____

OSOITE: _____

IKÄ: _____

PUH: _____

ALLE 18-VUOTIAAN HUOLTAJAN PUH: _____

RUOKAVALIO: _____

ALLERGIAT: _____

SAIRAUDET / LÄÄKITYS: _____

Allekirjoitus (alle 18-vuotiaan huoltaja)

LIITE 4

TERVE TyVi-leiriläinen !!!

(Pöyhölä 24.-27.11. 2008)

Tässä hieman alkuinfoa, siitä mitä tuleva yhteinen leiri pitää sisällään ja mitä kannattaa pakata leirilaukkuun.

Leiripaikka on siis Keski-Suomessa Keuruun kaupungissa Pöyhölän leirikeskus. Matkat taitetaan pikkubusseilla.

Ja ohjelmassa on luvassa monenlaista yhdessä oloa ja tekemistä. Säästä riippumatta vietämme aikaa myös ulkona, joten talvista vaatetusta mukaan. Lisäksi ohjelmassa on ainakin saunomista ja syömistä. Maksamme leiristä tekemällä leiripaikan töitä. Eli vähän ahkeruutta myös vaaditaan.



Tässä vielä muistilista:

- *vaatetusta sekä ulko- että sisätiloihin (muista pipo ja hanskat +varahanskat!)
- *lumeen ja maastoon sopivat (talvi)jalkineet
- *villasukat
- *makuupussi, lakana ja tyynylinna (tai tyynyliina, lakana ja pussilakana)
- *hammasharja + muut henk.koht. hygieniatarpeet
- *pyyhe + shampoo (saunotaan...)
- *yöpuku
- *yhteishenkeä ja leirimieltä !

Leirille ei saa ottaa mukaan:

- *teräaseita esim. linkkaria
- *päihteitä

Lähtö Keskustan Nuokkarilta (Isolinnankatu 12) maanantaina kello 10.00 ja paluu samaan paikkaan torstai-iltana.

Lisätietoja saa numeroista: 044 701 1419 / Minna Rauas ☺